

Den normstyrda friheten

Ett normkritiskt genusperspektiv på den “fria” leken på daghem

Heidi Westerholm

EXAMENSARBETE	
Arcada	
Utbildningsprogram:	Det sociala området
Identifikationsnummer:	
Författare:	Heidi Westerholm
Arbetets namn:	Den normstyrda friheten - Ett normkritiskt genusperspektiv på den ”fria” leken på daghem
Handledare (Arcada):	Carina Kiukas
Uppdragsgivare:	Stiftelsen Sedmigradsky
<p>Sammandrag:</p> <p>Forskning kring jämställdhetsarbete på daghem fortsätter konstatera att pedagoger är mer omedvetna om sitt handlande än vad de tror, och att en ökad medvetenhet behövs. Forskning konstaterar också att vi borde fokusera mer på barnet som agent för att nå förändring, men den misslyckas med att bidra med den kunskap som behövs för praktik. Den fria leken uppfattas som stunder där barnen är fria att välja aktivitet. Denna frihet, ger även frihet åt normstyrning. Mitt syfte är att undersöka den fria leken ur ett normkritiskt, socialkonstruktivistisk, barnperspektiv för att synliggöra det osynliga och kunna koppla det till praktiskt handlande. Mina frågeställningar är: Hur normstyrningen syns i forskning kring den fria leken och Hur vi kan arbeta för ökad jämställdhet i praktiken. Nio vetenskapliga artiklar analyserades genom en innehållsanalys, för att svara på detta. Resultatet bör vara allmänt tillämplbart inom dagvården, varför forskning som fokuserade på specialgrupper, samt på faktorer utanför daghemmet, exkluderades. Situationsfokus och multipla perspektiv gav möjlighet till en mer djupgående analys. Resultatet bekräftar tidigare forskning och visar även att själva genusforskningen är påverkad av samma heteronormativa styrning, som beskrivs som omedvetenhet hos professionella. Även konflikter i maktförhållanden kunde konstateras. Skillnader i flickors och pojkars lek beskrevs i form av förmågor, vilka kan separeras från, och stödas, bortom könsroller. Dessa kan öppna upp ett nytt sätt att tänka kring och arbeta med jämställdhet. De verkade också vara nyckel till lek med barn av motsatt kön, vilket i sin tur öppnade upp för alternativ. Istället för att fokusera på hur den vuxna kan erbjuda barnet alternativa normer, borde vi fundera på hur vi kan stöda barnets utvecklande av egna tankestrukturer. Endast då kan vi möjliggöra ett genuint agentskap.</p>	
Nyckelord:	Jämställdhet, Daghem, Genus, Normer, Fri lek, Sociala konstruktioner, Makt, Diskurser , Barnperspektiv, Agentskap , Stiftelsen Sedmigratsky
Sidantal:	71
Språk:	Svenska
Datum för godkännande:	

DEGREE THESIS	
Arcada	
Degree Programme:	Social Services
Identification number:	
Author:	Heidi Westerholm
Title:	The Normatively Controlled Freedom– A Normcritical Gender Perspective on ”Free” Play in Early Childhood Education
Supervisor (Arcada):	Carina Kiukas
Commissioned by:	Stiftelsen Sedmigratsky
<p>Abstract:</p> <p>While the question of gender awareness in ECE-settings is frequently raised, research keep concluding that professionals are blind to how they unconsciously support the construction of stereotypical gender roles. Deeper knowledge and understanding is needed. Earlier research also suggests that children’s own agency is crucial for change, but yet, it fails to provide the knowledge needed to support practice. Free play is considered equalent to freedom to choose activity, and that freedom also opens up for normative control. This study aims to examine the free play from a norm critical, social constructivistic, child centered perspective, to bring the invisible visible and therethrough make implications for practice. My research questions are; How the normative control shows in research on children’s free play, and How professionals can support genuine free choice. To address the questions, nine peer reviewed articles were examined through content analysis. For the result to be generally applicable, research focusing on special groups, as well as research on influence from outside of the ECE-setting, were excluded. Situation-focus and multiple perspectives enabled the analysis to reach a deeper level. The result confirms earlier research, but also clearly indicates how most research itself is blindly influenced by the same heteronormative discourse, described as unawareness in professionals. Conflicts in power relations were also detected. Differences in girls’ and boys’ play were described through competences that could be separated from, and supported beyond the role of gender. These could open up a new way of thinking about, and working towards equality. I conclude, that instead of focusing on how adults can provide children with alternative norms, we need to focus on supporting children in their development of own working theories. Only then can we enable true agency without the influence of an adult perspective.</p>	
Keywords:	Equality, Early Childhood Education, Gender, Norms, Free Play, Social Constructs, Power, Discourses, Child’s Perspective, Agency, Stiftelsen Sedmigratsky
Number of pages:	71
Language:	Swedish
Date of acceptance:	

INNEHÅLL

1	Inledning	7
2	Bakgrund.....	8
2.1	Jämställdhet- o genuspedagogik.....	8
2.1.1	<i>Jämställdhetsarbetet inom dagvården i Finland.....</i>	<i>8</i>
2.1.2	<i>Könsnormer i daghemsverksamhetens praktik – en generell översikt.....</i>	<i>9</i>
2.1.3	<i>Kontroll över kontrollen.....</i>	<i>11</i>
2.1.4	<i>Medvetenhetens paradox.....</i>	<i>12</i>
2.2	Friheten i den fria leken	13
3	Syfte och problemformulering.....	16
3.1	Syfte	16
3.2	Problemformulering	16
3.3	Avgränsning	17
3.4	Arbetslivsrelevans	17
3.5	Uppdragsgivare	17
4	Teoretisk referensram.....	19
4.1	Normkritiskt perspektiv	20
4.1.1	<i>Genus- och könsnormer.....</i>	<i>20</i>
4.1.2	<i>Normkritisk pedagogik.....</i>	<i>21</i>
4.2	Barnperspektiv	22
4.2.1	<i>Barnet som aktiv agent.....</i>	<i>23</i>
4.2.2	<i>Det delaktiga barnet i daghemscontext.....</i>	<i>25</i>
4.2.3	<i>Autenticiteten i barnperspektivet – kritiska aspekter.....</i>	<i>26</i>
4.3	Socialkonstruktivism.....	27
4.3.1	<i>Genus, identitet och det konstruerade subjektet.....</i>	<i>28</i>
4.3.2	<i>Styrning, makt och frihet.....</i>	<i>29</i>
5	Metod.....	32
5.1	Allmän litteraturöversikt – metodbeskrivning och process	32
5.2	Urval och datainsamling	33
5.2.1	<i>Inklusions och exklusions kriterier av valda artiklar.....</i>	<i>35</i>
5.2.2	<i>Kvalitetsgranskning</i>	<i>35</i>
5.3	Metod för analys.....	36
5.3.1	<i>Innehållsanalys.....</i>	<i>36</i>
5.4	Forskningens disposition	37
5.4.1	<i>Etiska överväganden och forskningens tillförlitlighet.....</i>	<i>38</i>
6	Presentation av materialet.....	39

7 Resultat och analys.....	43
7.1 Den vuxna som motstånd och möjlighet	44
7.2 Feminina narrativ och maskulina processer	45
7.3 Identitet, relationer och makt i interaktion	47
7.4 Normer och agentskap	49
7.5 Sammanfattning av resultat.....	50
8 Diskussion	52
8.1 Metoddiskussion.....	52
8.2 Resultatdiskussion	54
8.2.1 <i>Alternativ, frihet och kontroll</i>	55
8.2.2 <i>Barnperspektivet i en heteronormativ diskurs</i>	56
8.2.3 <i>Att stöda förmågor, inte kön</i>	59
9 Konklusion.....	61
9.1 Att stöda barnet som aktiv agent.....	61
9.2 Diskursiva krockar och tvetydigheter i objektiviteten	62
9.3 Kritiska reflektioner	63
9.4 Förslag på vidare forskning	65
Källor	66
Bilagor	69
Bilaga 1.....	69
Normöppnande pedagogik - implikationer för daghemspraktik	69

Figurer

Figur 1. Den fria lekens normstyrning, genom tre filter.....	19
Figur 2. Forskningens disposition.....	37
Figur 3. Analysenheternas förhållande till varandra och resultatredovisningen.....	43
Figur 4. Resultatdiskussionen som process mot praktik.....	52
Figur 5. Resultatets och diskussionens struktur.....	54
Figur 6. Kontinuerlig reflektion och kunskapsutveckling.....	71

Tabeller

Tabell 1. Sökning och datainsamling.....	34
Tabell 2. Inklusions och exklusions kriterier.....	35
Tabell 3. Presentation av materialet.....	39

1 INLEDNING

“Att gå baklänges är egentligen det samma som att gå framåt åt fel håll.”

(Simon, 4 år)

Vad är framåt och bakåt? – Vad är ”flickigt” och ”pojktigt” egentligen? Begreppen får betydelse genom de förväntningar och den innebörd vi tilldelar dem. En innebörd som är styrd av normer, diskurser, antaganden och stereotypier. En innebörd som är så självklar för oss, att vi har svårt att se att den finns. Genuspedagogikens framfart ökar och vi lägger mer och mer vikt vid genusmedvetenhet. Samtidigt kvarstår samma problematik; den vuxnas omedvetenhet och hur könsroller överförs genom djupt rotad normativ styrning, som verkar omöjlig att komma åt. Att nå barnets genuina identitet och att lyfta fram barnet som agent är vad vi strävar till, men för att nå nya resultat behövs nya tankesätt.

Den fria leken på daghem anses vara de stunder då barnen fritt får välja vad de gör. Jag förhåller mig dock kritiskt till tanken om frihet som motsats till styrning, eftersom utgångsläget för respektive kön redan i sig innefattar normativa förväntningar, som uttryckligen får makt genom det vi upplever som frihet. I detta arbete vill jag därför lyfta fram den fria leken ur ett normkritiskt och barncentrerat perspektiv och reflektera kring hur fri den egentligen är. Vem och vad är det som gör att flickor respektive pojkar väljer de lekar de gör och hur kan de vuxna inom dagvården stöda barnets sanna identitet och egna val, bortom könsnormer? På detta sätt hoppas jag få en djupare inblick i den dolda normstyrningen och hur vi kan komma åt den. Min fokus kommer att ligga på sociala konstruktioner, normer och makt i förhållandet till lek, identitet och agentskap. Jag kommer således medvetet att undvika att gå väldigt djup in på det breda fältet av jämställdhet i allmänhet. En situationsfokuserad analys av leken och multipla perspektiv, ger mig möjlighet att nå ett djup som annars skulle vara omöjligt. Resultaten kommer jag sedan att ställa mot tidigare forskning för att nå nya perspektiv, för att sedan förankra dessa i daghemsverksamheten och avslutningsvis bidra med konklusioner, implikationer för praktik och förslag på fortsatt forskning.

2 BAKGRUND

I detta kapitel redogör jag kort för jämställdhet och genuspedagogik som begrepp och verksamhet, samt mer ingående hur normstyrningen syns i lek och praktik och gör även en ansats att lyfta fram den paradoxala problematik som finns i själva problematiken.

2.1 Jämställdhet- o genuspedagogik

Jämställdhet handlar om jämlikhet ur ett könsperspektiv, det vill säga att alla människor är unika individer som bör få utvecklas utan begränsningar utgående från könsroller. Alla bör ha lika rättigheter, möjligheter, men även skyldigheter oavsett kön. (Svaleryd & Hjertson, 2012:78) Detta finns även nämnt i den lagstiftning, som daghemsverksamheten grundar sig på. (STM) Svaleryd & Hjertson (2012:79), menar att jämställdhet väldigt långt är en kunskapsfråga, eftersom det förutsätter en medvetenhet om föreställningar som finns på individer utgående från kön.

Begreppet genus fokuserar på den sociala konstruktionen av kön (se 4.3.1), relationen mellan pojkar och flickors agerande och bemötande i förhållande till könsspecifika förväntningar. Jämställdhetsdagogiken är således inte bara en metod, utan ett förhållnings-sätt, vilket innefattar en insikt i hur det egna handlandet inverkar på skapandet och reproducerandet av könsnormer. (SUO, 2004:37-38) Jämställdhetspedagogik innefattar en genusmedvetenhet och strävar till att synliggöra och förändra oönskade mönster genom medvetna handlingar och aktiviteter som bryter dessa. (ibid, 2004:37, Svaleryd & Hjertson, 2012:78) Detta innebär dock inte en strävan till att alla skall bli lika eller att det inte längre är acceptabelt att passa in i normer, utan att alla skall ha möjlighet att utgå från sig själva oavsett om man bryter mot en norm eller inte. (Salmson & Ivarsson, 2015:24-25)

2.1.1 Jämställdhetsarbetet inom dagvården i Finland

Finland kommer år 2017 att få en ny grund för läroplanen för småbarnsfostran, varför jag väljer att i detta arbete inte desto djupare analysera innehållet i den nuvarande, eller i övriga styrdokument. Däremot vill jag kort, för att ge en bild av nuläget, inleda med att lyfta fram formuleringen i värdegrunden i Grunderna för planen för småbarnsfostran, VASU:

“Om personalen bemöter barnet på ett sätt som respekterar barnets individuella behov, personlighet och familjekultur så känner sig barnet jämlikt oberoende av kön eller sin sociala och kulturella bakgrund eller etniska ursprung.” (Vasu, 2005:19)

I Finland är formuleringen fortfarande inte tydlig, medan man i Sverige definierat jämställdhet tydligt i läroplanen (jmf. LPFÖ), och där även jämställdhetspedagogiken överlag är mer etablerad än i Finland. Vad som står i läroplaner är dock inte en direkt spegling av verkligheten (Alasaari, 2013:31-32) eftersom olika tolkningar och förståelser av styrdokument kan resultera i väldigt olika handlande, beroende på vem som tolkar och hur. (Bromseth & Darj, 2010:79)

Finländsk forskning har dock under de senaste åren börjat visat ett större intresse för utveckling på detta område och även styrdokument håller på att uppdateras. Som aktuell forskning i Finland kan nämnas t.ex. Folkhälsans pågående projekt *Ett jämställt dagis*, och Naisasialiitto Unioni Ry:s projekt *Tasa-arvoinen kohtaaminen päiväkodissa*. Båda dessa strävar till en djupare insikt och därigenom möjlighet till fortbildning av personal och möjlighet att utveckla nya arbetsmetoder inom jämställdhetspedagogiken. (Folkhälsan, TAKP) En del idéer och material finns redan tillgängliga på respektive projekts hemsida, till vilka länkar finns i källförteckningen.

Finland är alltså på rätt väg, men Alasaari (2013:78) betonar det samma som de flesta svenska genusforskare (se t.ex. Dolk, 2013, Eidevald, 2009) att trots att vi vet hur viktigt det är med medvetenhet, trots att vi vet hur tydligt könsskillnader fortfarande syns, så visar forskning hur omedvetet personalen ofta ändå handlar normspecifikt, utan att inse att de gör det.

2.1.2 Könsnormer i daghemsverksamhetens praktik – en generell översikt

Enligt Eidevald är oftast uppfattningen bland personal på daghem, att alla barn har lika rättigheter och möjligheter oavsett kön och att detta även förverkligas i verksamheten, men forskning tyder ändå på att så inte är fallet. (Eidevald, 2009:166) Både föräldrar och personal är medvetna om att barn, trots jämställdhetsarbetet, fortsätter att i stor utsträckning leka enligt könsstereotypa mönster. (Dolk, 2013:70)

De generella skillnader som påträffas i daghemsgrupper är de samma oavsett situation, menar Wahlström (2003) Flickor leker närmare vuxna och ofta i par, de sätter sina egna behov i andra hand, får mycket kroppskontakt och uppmuntras till lydnad, ansvarsfullhet och hjälpsamhet och att uttrycka sig verbalt. Pojkar däremot leker på distans och i grupp, tar och ges rollen som ledare, tar för sig och upplevs som modiga, tävlar, experimenterar och testar gränser, talar i kortare meningar, uttrycker sig häftigt och mer fysiskt, ges mycket negativ uppmärksamhet och det finns en tydlig hierarki i pojkgruppen. (Wahlström, 2003:82-94) Även om pojkar får mer negativ uppmärksamhet än positiv, så får de enligt Teräs (2010:71), trots detta ändå mer positiv uppmärksamhet än flickor och dessutom användes pojkars namn procentuellt mer vid de positiva kommentarerna. Även Månsson (2000:157) stöder detta och konstaterar att pojkar oftare både söker och får bekräftelse.

Tasa-arvoinen kohtaaminen päiväkodissa (Jämställt bemötande på daghem) är en guidebok för utbildare, vilken baserar sig på ett forskningsprojekt och har getts ut av Naisasialiitto Unioni ry., 2015. Denna lilla bok har sammanställt en lista på vanliga missuppfattningar i personalen, kring jämställdhetsarbetet på daghem och lyfter fram påståenden, som att man vill göra flickor till pojkar, jämställdhet stör barnets naturliga utveckling av könsidentitet och att jämställdhet inte kan uppstå förrän könsindelningen i personalen är jämn. (Katainen, 2015:27) Även en del föräldrar har liknande uppfattningar och uttrycker oro över att deras små prinsessor skall bli Batman och vice versa. (Eidevald, 2009:166) Dessa uttalanden tyder på att även jämställdhetsbegreppet i sig möter utmaningar.

Vi kan ej heller frånse den inverkan medier, samhälle och allt utanför daghemmets väggar har på barnet och dess möjligheter, pedagogerna arbetar med väldigt mycket fler normer än de som utvecklas i interaktionen på daghemmet. (Wahlström, 2003:84)

På grund av de vuxnas egna djupgående mönster, finns även tendenser att uppmuntra stereotyp könsassocierade egenskaper hos respektive kön. Pojkar får bekräftelse kroppen, styrka och initiativtagande, medan flickor beröms då de är "duktiga", ansvarsfulla, hjälpsamma och får kommentarer om sitt utseende, vilket ofta kopplas till prinsessor, änglar och ljusrött. (Odenbring, 2010:131-144, Teräs, 2010:67-82) Dessa "ansvarsfulla" små flickor får även oftare agera hjälpredor och placeras mellan de "stökiga" pojkarna,

för att lugna ner samlingar och matsituationer. (ibid:164) Även verksamheten i sig kretsar till viss mån kring dessa ”stökiga” pojkars behov och benämns ofta som ”gruppens” behov. (Hellman, 2010:84-85, Eidevald, 2009:166)

Utgående från ovannämnda förväntningar leder detta undermedvetet till att vuxna också reagerar olika på lika beteende, beroende på om den som utför handlingen är en pojke eller en flicka. En rörlig och fysiskt aktiv flicka, upplevs som betydligt mer problematisk än en rörlig aktiv pojke. (Odenbring, 2010:131-144) En tystlåten pojke uppmärksammas som blyg och osäker, medan en tystlåten flicka är duktig, och så vidare. (Hellman, 2010:90) Och eftersom flickor uppfattas som tålmodiga och pojkar otåliga, har pedagoger ofta även mer tålamod med pojkars stökiga lek, än, med flickors motsvarande (Eidevald, 2009:166, 169-170, 195) Kön och heteronormativitet blir således dolda regler, något som man omedvetet försöker styra barn in i könsstereotypa roller med. (Alasaari, 2013:53)

2.1.3 Kontroll över kontrollen

Eidevald (2009:166) konstaterar att vuxna tilldelas stor makt och ett stort ansvar då det gäller skapandet och reproducerandet av könsnormer, vilket leder till ett upprätthållande av dessa och att man borde fokusera mer på barnet som agent. Genom att tilldela barnet mer makt kunde individualiteten betonas och barnet bli en aktiv del av förändringen. Man kan även se på den vuxnas makt som något positivt, om den vuxna har makt att upprätthålla könsstrukturer, har denna även makt att förändra dem. (Wahlström, 2003:83) Vad som bör stå i centrum är barnet och dess identitet, inte pedagogens uppfattning om denna (Eidevald, 2009:104), men barnet görs oftast till ett objekt, som med hjälp av det vuxna subjektet och dess ”vänliga maktutövning” skall ledas in på rätt väg. Dolk (2013:116) menar att genuspedagogiken misslyckats med att fokusera på barns delaktighet och handlar främst gällande hur vuxna kan agera annorlunda för att ge barnen andra förutsättningar. Hon betonar dock att den vuxnas auktoritet är ofrånkomlig, men att medveten pedagogisk styrning även kan innebära en möjlighet till att styra mot ökad frihet (ibid:112). Vi kan inte heller hindra barnen från att påverkas av normer, men vi kan införa alternativa sådana. (Wahlström, 2003:106) Vi kommer aldrig ifrån normstyrningen. Frånvaro av en norm, innebär tillämpande av en annan, varför begreppet frihet blir komplext. (Dolk, 2013:113)

Pedagoger bidrar även till upprätthållande av heteronormativa könsstrukturer och den ”maskulina makten”. Forskning visar att konversationer med flickor ofta blir avbrutna för att en pojke behöver hjälp med något. Pojkar behöver ej heller i samma utsträckning som flickor förklara och uttrycka vad de vill, eller behöver hjälp med. Detta observeras självmant av omgivningen och pojkar lär sig att få omedelbar tillfredsställelse. Flickor förväntas däremot att vänta, att sätta sina egna behov i andra hand (Wahlström, 2003:101) och lära sig att ha överseende med pojkarna. (Eidevald, 2009:102)

Hur denna konstaterade makt och könsnormativa upprätthållande manifesteras i relationen mellan flickor, pojkar och vuxna, verkar det dock finnas olika synsätt på. Eidevald (2009:102-104) beskriver till exempel en situation där en flicka kräver att pedagogen skall stanna kvar, för att övervaka leken, efter en konflikt med en pojke. I denna situation framlyfts flickan som den som visar sin makt mot pedagogen. Månsson (2000:155) hänvisar till en flicka som skriker då en pojke tagit en leksak av henne och pedagogen kommer in och ger saken tillbaka åt flickan, vilket uppfattas som en situation där flickan har makten över pojken för att hon protesterar. Om man jämför detta med Wahlströms (2003:95) tankar, så kan man också se dessa situationer som att pedagogens agerande avvärjar flickan från hennes makt och omyndigförklarar henne framför pojken. Ingen av dessa påståenden är i sig mer rätt eller fel än det andra, utan handlar helt enkelt om man väljer att se på makt som ett fenomen i ålders- eller könshierarki, vilket jag går djupare in på diskussionen kring makt och styrning i avsnitt 4.1.1.

Att se barnet som subjekt, som en aktiv agent är därför långt ifrån oproblematiskt i relation till de vuxna. (Dolk, 2013:113) Speciellt eftersom tanken, om att det är de vuxna som besitter makten och ”möjliggör” barnens agerande, i sig är en motsägelse i maktförhållandet.

2.1.4 Medvetenhetens paradox

Genusmedvetenhet brukar tolkas på två sätt, enligt Svaleryd & Hjertson (2013:80-81); att göra tvärtom jämfört med vad man uppfattar som könsstereotyp, eller undvika allt som kan tänkas ha en könad betoning. Risker finns då att det förstnämnda leder till ett upprätthållande av normer på så sätt att man agerar i motsats till de egna stereotypa uppfattningarna. Wahlström (2003:95-100) lyfter fram dilemmat den vuxna möter då denna hjälper det ena könet att bryta mot normer, genom att blanda sig i leken. Risker finns då

att den vuxna igen tar makten, och oavsiktligt istället avskriver barnet den. Det paradoxala syns även i dilemmat att t.ex. uppmuntra den tystlåtna flickan att tala högre, samtidigt som man påminner den högljudda pojken att tala med ”inne röst”. Innebär att agera i motsats till det könsstereotypa alltid att ge barnet valmöjligheter, eller tenderar vi istället att se barnens könstypiska eller icke-könstypiska lek som ett resultat på genuspedagogikens effektivitet, där ett normöverskridande är det önskvärda? (Dolk, 2013:69-71) Hur kan vi då skilja på flickan som leker med dockor för att hon genuint vill det, från flickan som leker med dockor för att hon styrts dit av normer. Finns det ens en skillnad?

Det andra synsättet, att istället förneka skillnader och behandla alla lika och könsneutralt, leder lätt istället till könsblindhet. Att förkasta den normativa styrning som finns och inte medge att det finns skillnader, leder till att man inte heller kan arbeta för att motverka styrningen. (Svaleryd & Hjertson, 2013:84-85) Att separera könen i grupper som flickor och pojkar innebär däremot att subjekten intar en position i form av likhet och olikhet i förhållande till respektive grupp. Skillnaderna i egenskaper tydliggörs och tilldelas det kollektiva subjektet. Gruppen konstruerar på så sätt det subjekt, vilket man genom kategoriseringen egentligen strävar till att motverka. (Butler, 2005:37-44)

Sammanfattningsvis leder alltså en ökad medvetenhet om jämställdhet i praktiken till olika bemötande som egentligen innebär en ökad jämställdhet - det finns både hinder och möjligheter i exakt samma agerande. Eidevald (2009:166) betonar vikten av att fokusera på barnet som agent, för att komma ifrån de paradoxala konsekvenserna av både medveten om omedveten vuxenstyrning. Wahlström (2003:97) påpekar att det inte finns någon genväg till lösningen, utan att man måste våga prova, genom att observera, analysera, förändra, observera, analysera...och så vidare. Även Bromseth & Darj (2010:80) instämmer i att det handlar om ett långsiktigt och medvetet arbete, och betonar vikten av ett etiskt förhållningssätt.

2.2 Friheten i den fria leken

Leken som aktivitet anses som en förutsättning för barns inlärning och utveckling. (Tullgren, 2004:62) Genom leken får barnet en möjlighet att vidga sin inre värld, öva socialt samspel, roller, regler och föreställningar. Leken kan ses som en process, som innehåller både mening och mål (Johansson & Pramling Samuelson, 2006:16-21) och

att leken är viktig för barn, är inte heller något jag vill ifrågasätta. Mitt kritiska närmande handlar om hur *friheten* i den fria leken baserar sig på tanken om frihet i form av frånvaro av vuxenkontroll och vilken sorts kontroll detta istället ger plats för.

Den fria leken på daghem är stunder av icke-ledd verksamhet, där tanken är att barnen själva väljer vad de leker med och även om vuxna finns i närheten, så involverar de sig enbart då gräl, olyckor eller motsvarande uppstår. Eidevald beskriver även att denna lek ofta beskrivs som ”helig” (Eidevald, 98:2009) och en av de få som vågat kritisera den är Ingemar Gens, jämställdhetsexpert, författare och ansvarig för det projekt som genomförts vid de svenska förskolorna Tittmyran och Björntomten, vilka fått stor uppmärksamhet och resulterade i boken ”Myten om det motsatta könet”. (Gens, 2007) Gens uttrycker i artikeln ”Den fria leken är nästan fänigt hyllad” i SvD (2011), stark kritik mot hur denna lek är starkt norm- och maktstyrd och att den är den största upprätthållaren av könsstereotypa mönster. Även Wahlström, författare och föreståndare för Tittmyran och Björntomten, ifrågasätter för vem den fria leken egentligen är fri, och kallar det för ”en av förskolans mest könsrollbevarande aktiviteter” (Wahlström, 2003:185).

Även om den vuxna inte medvetet styr leken, så kommer rådande normer och könsmönster ändå att göra det, menar Dolk (2013:68). Det finns alltid ett visst inflytande av styrning mot den ”goda” vuxna, och i denna styrning avspeglar sig den vuxnas uppfattning om rådande normer. Barnen är fria att välja innehåll och gestalta sina lekar så länge de håller sig inom ramen för vad som uppfattas som ”god lek”. (Tullgren, 2004:61,67) Kennally beskriver till exempel en situation där en flicka trummar med en käpp på väggen, men blir avbruten av en vuxen och ombedd att gå och trumma på trummorna istället, eftersom den vuxna anser att det är där man ska trumma. (2015:260-261) Genom denna sorts uppmuntran, bekräftelse eller tillsägelser signalerar de vuxna vilka förväntningarna på sund lek är. (Dolk, 2013:109) Kennally (2015:259-260) beskriver leken som en civilisationsprocess, där diskursiva uppfattningar reglerar vad som anses vara funktionella egenskaper och lyfter även upp säkerheten som en faktor – var får man springa? Hur högt får man klättra innan det blir farligt? Tullgren (2004:62) nämner även hur leken uppfattas som en aktivt deltagande aktivitet, där överksamhet och överaktivitet balanseras till en vuxens syn på lämplig, deltagande aktivitet.

Hellmans (2010:91-96) forskning visade även att pedagoger indirekt styrde den fria leken på ett sådant sätt att den skulle kunna fungera självständigt, utan pedagogers när-

varo. Det vill säga, genom att fundera över tillgängliga leksaker, utrymmen, placering och även konstellationer av barn. Genom hur saker är placerade signalerar man för vad och för vem utrymmen är tänkta. Matlagning hör ihop med dockor, medan bilar och tågbanor hör hemma i ett annat rum. Dessa utrymmen är konstruerade av vuxna, vilket innebär att de inte på något sätt är fria från normativitet och dessutom verkar det även finnas en viss könsrelaterad förkörsrätt till vissa lekar. (Alasaari, 2013:33-34,38, 51-53) Vuxenstyrningen i den fria leken är sällan auktoritär, utan handlar mer om en ständigt närvarande övervakning, (jmf. Foucault och makt 4.3.2) en osynlig styrning som främjar önskat beteende (Tullgren, 2014:86).

Dolk (2013) har i sin avhandling, *Bångstyriga barn*, undersökt en metod med aktivitetskort, där tanken är, att genom en sorts paradoxal styrning mot frihet, ge barnen en större möjlighet att välja fritt, utan påverkan av könsnormer. Barnen får i tur och ordning välja lek, utgående från korten och efteråt diskuteras lekstunden. Hon ifrågasätter dock det faktum att det är de vuxna som valt vilka lekar som skall finnas med, hur många barn som ryms i respektive lek och ifall den vuxna är så fokuserad på metodens idé och tanken om frihet att den vuxna istället misslyckas med att se den dolda styrningen. (Dolk, 2013:85-89, 99) Dolk betonar därför, att även då pedagogerna försöker agera genusmedvetet, så är det fortfarande de vuxnas *föreställningar* om vad som är jämställdhet, som styr barnets möjligheter till subjektiva val och att det hela tiden finns en balansgång mellan styrning och frihet. (ibid:69,108-109)

Vad som bör noteras är att Dolk tydligt skiljer dessa aktivitetskort från vad hon kallar fri lek (Dolk, 2013) medan de flesta andra forskare och författare som bidragit till bakgrunden, inte tydligt definierar hur den fria lek de undersökt förverkligas på daghem. Utgående från min egen bakgrund inom dagvården vet jag att den fria leken på många daghem i Finland, uttryckligen baserar sig på "lekstationer" eller liknande valsituationer, vilka delvis kan jämföras med aktivitetskorten. Lekstationerna *är* i de flesta fall den fria leken, vilket väcker ytterligare frågor kring hur friheten skall tolkas och var den normativa styrningen egentligen finns.

3 SYFTE OCH PROBLEMFORMULERING

Trots att vi vet hur viktigt det är med medvetenhet, visar forskning hur omedvetet personalen ofta ändå handlar normspecifikt och därigenom reproducerar könsroller, varför medvetenheten ytterligare bör ökas. Framförallt bör en större praktisk kunskap och fler konkreta metoder utvecklas. (Alasaari, 2013:78, Eidevald, 2009:166, Dolk, 2013:70) Vad barns delaktighet i genuspedagogiken innebär verkar väcka osäkerhet hos pedagoger, inte minst då det kommer till makt och normer. (Dolk, 2013:118)

3.1 Syfte

Mitt syfte är i huvudsak inte att återge all den problematik vi redan är medvetna om då det kommer till genusstrukturer, könsroller och jämställdhet, utan snarare kritiskt analysera och kombinera den kunskapen och tillämpa den på den fria leken ur ett normkritiskt perspektiv. På så sätt vill jag konkretisera medvetenhet i praktik, inte enbart teori. Tidigare forskning visar att det syns en tydlig könsindelning i den fria leken på daghem och att den kanske inte är så fri som man skulle önska. (se t.ex. Teräs, 2010, Tullgren, 2004) Däremot finns det inte så mycket konkretiseringar av hur man kan arbeta kring dessa utmaningar. Mitt syfte är därför att fokusera på den fria leken som genusarena och sträva till att mer specifikt synliggöra när, hur och av vem eller vad stereotypa normer upprätthålls och därigenom kunna bidra med förslag på konkret förändringsarbete. Examensarbetet strävar utöver analys, även till en sammanställning av hittills rätt splittrad forskning; en sammanställning som kan bidra till en grund för fortsatta empiriska studier.

3.2 Problemformulering

- På vilket sätt syns normstyrningen i forskning kring barns fria lek på daghem, ur ett genusperspektiv?
- Hur kunde man i praktiken stöda friheten i den fria leken?

3.3 Avgränsning

För att kunna bidra med det konkreta inslag jag stävar efter, har jag valt att fokusera mer situationsspecifikt, uttryckligen på den fria leken ur ett genusperspektiv, och behandlar därför inte andra situationer där normstyrningen syns. Jag skiljer ej heller daghem från¹förskola, utan innefattar alla barn under skolåldern i begreppet ”daghem”. En ytterligare avgränsning p.g.a. arbetets omfång, görs i form av att utesluta kulturella/etniska aspekter, fostran och normpåverkan utanför daghemmet, barn i behov av särskilt stöd och könsstrukturer i personalen.

3.4 Arbetslivsrelevans

Den nya grunden för Planen för småbarnsfostran är i beredning och planeras tas i bruk 1.8.2017 (OPH, 2015) innehållet är, då detta arbete skrivs, tillsvidare inte tillgängligt för allmänheten, men förhoppningsvis kommer en mindre diffus beskrivning av jämlikhet/jämställdhet att ingå. Oavsett om så är fallet eller ej, vill jag bestryka behovet av kunskapsutveckling och handlingskraft hos dagvårdspersonalen, eftersom den praktiska innebörden av läroplaner fortfarande är och förblir en subjektiv tolkning av läsaren. Inom den aktuella genusforskningen finns även en tendens att lägga tyngdpunkten på konstateranden, framom åtgärder och att fokusera på allmänt plan och allmänna tendenser hos könsrollerna. Jag ser därför ett behov av att omvandla den, till stora delen post-strukturalistiska forskningen, och insikten till ett sammanhang av konkreta situationer och förhållanden, som kan bidra till ett mer medvetet handlande.

3.5 Uppdragsgivare

Detta examensarbetet är en beställning av Stiftelsen Sedmigratsky, och skrivs som stöd för uppgörande av en jämställdhetsplan.

Stiftelsen Sedmigratsky har tre daghem i Helsingfors och erbjuder barnen och deras familjer en trygg dagvård, som baserar sig lagen om småbarnspedagogik och barnkonventionen. I verksamhetsprinciperna betonas trygghet, barncentrering, föräldrasamarbete, den finlandssvenska kulturen och språket, samt social trygghet och kompetens.

¹ Ordet ”förskola” hänvisar i Finland till det sista året på daghem innan barnet börjar skolan, medan det i Sverige betyder det samma som daghem.

Daghemmen lägger även vikt vid fungerande kommunikation inom personalen, samt fortbildning.

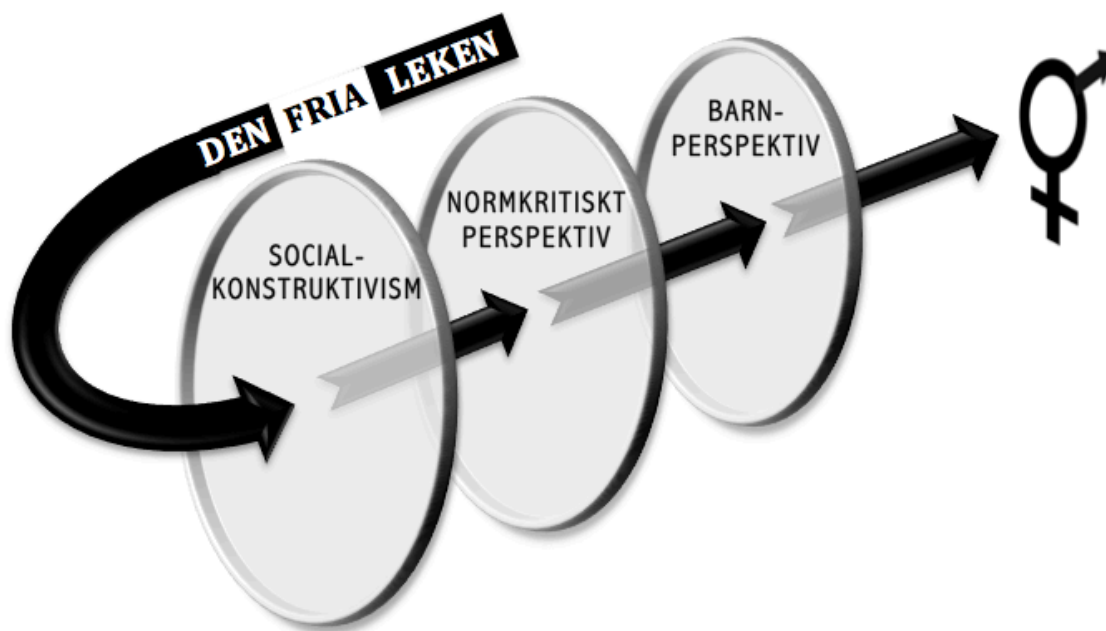
Examensarbetets koppling till att fungera som stöd för jämställdhetsplan:

Genom detta arbete hoppas jag kunna bidra med ökad medvetenhet om de vanligaste genusfällorna och vad man bör tänka på då man arbetar kring könsnormer på daghem. Jag hoppas även kunna ge ett nytt perspektiv och tydliggöra kopplingen till praktik. Om det är något tidigare forskning bevisat, så är det vikten av medvetenhet och att våga medge att könsnormer existerar och påverkar vårt handlande oavsett om vi vill det eller ej. Ju tydligare en jämställdhetsplan är skriven, desto mindre rum för subjektiv tolkning och normativ styrning finns det. Jag vill inte heller bara ge svar, utan även väcka tankar och uppmuntra till vidare reflektion, eftersom entydiga svar inte finns i den här frågan och varje daghem måste arbeta utgående från de egna förutsättningarna.

För att så tydligt som möjligt stöda uppgörandet av jämställdhetsplanen kommer jag även, att utöver den information som kommer fram i bakgrund, resultat, analys och diskussion att på basen av denna göra en sammanfattning av tankeställare och förslag på hur man i praktiken kan arbeta för ökad jämställdhet. Denna sammanställning presenteras som bilaga på s. 69. Även om mitt arbete fokuserar på den fria leken, så är det samma könsnormer det handlar om i alla situationer och därför räknar jag med att arbetsresultat är tillämplbart även i andra situationer.

4 TEORETISK REFERENS RAM

Den aktuella genusforskningen består till stor del av poststrukturalistiska bidrag (Bromseth & Darj, 2010:69), vilket innebär fokus på hur sanningen konstrueras, framom att ge entydiga svar om denna. Betoningen ligger på olika perspektiv och tolkningar vilket gör verkligheten i sig till en konstruktion som är svår att se som sanning utan kontextuell styrning. (Alvesson & Sköldberg, 2008:399-400) För att undvika detta och för att kunna bidra med ett nytt perspektiv på tolkningen och därigenom även nå nya perspektiv på resultat har jag valt att skapa en referensram utgående från teorier vars fokus delvis bryter mot varandra. (jmf. *ibid*:452-453) Inspirerad av en konstruktivistisk syn på genus, kommer jag därför att kombinera detta perspektiv med ett normkritiskt, och ett barnperspektiv i ett försöka att koppla denna *konstaterande* insikt till praktiskt handlande. Bromseth & Darj (2010:69-70) beskriver poststrukturalismen som en ”normbefästande” tradition och normkritiken som ett ”normutmanande” tankesätt. Och flera genusforskare (bl.a. Eidevald 2009) betonar vikten av att lyfta fram barnet som agent, för att nå den problematik som uppstår då barnet främst beskrivs som en mottagare av vuxen styrning.



Figur 1. Den fria lekens normstyrning, genom tre filter.

4.1 Normkritiskt perspektiv

Normer handlar om vad vi uppfattar som ”normalt”. Våra uppfattningar skapar förväntningar på människors utseende och handlande och vi bekräftar eller tar avstånd från det, utifrån vad som följer eller bryter mot normer. Vi har även en tendens att dela in människor i grupper och därefter tillskriva personer stereotypa egenskaper utgående från denna grupp. (Svaleryd & Hjertson, 2012:69-70) Normer är dock inte statiska, utan är beroende av tid och miljö, men även av kontext. (Salmson & Ivarsson, 2015:23, Bromseth & Darj, 2010:180) Vi påverkas av normer från alla de grupper vi tillhör och de normer som tilldelas just denna grupp, och anpassar oss oftast utan att reflektera kring det. Tydligast märks och noteras normer uttryckligen då någon bryter mot dem (Salmson & Ivarsson, 2015:23) och ett normkritiskt perspektiv innebär just det – att notera, vara medveten om, och våga ifrågasätta normer. (Svaleryd & Hjertson, 2012:69-70)

Genom att se de osynliga strukturer som skapar olika förväntningar på oss och förstå hur vi utgående från dessa placeras i olika fack, kan vi även arbeta med och mot förväntningarna. (Salmson & Ivarsson, 2015:22) Bromseth & Darj (2010:30) lyfter upp klass, ras, etnicitet, ålder och funktionsförmåga, som några av de starkaste normskaparna i vårt samhälle. Jag kommer dock i detta arbete att främst fokusera på inflytandet av heteronormativitet, köns- och genusnormer och dessa är vad jag refererar till i detta arbete, då jag använder orden norm och normativ styrning.

4.1.1 Genus- och könsnormer

Väldigt kort förklarat, baserar sig könsnormer och könsidentitet, på hur en person definierar sig; som han, hon, hen eller något annat, (Salmson & Ivarsson, 2015:222) medan genusnormer handlar om hur man *är* pojke eller flicka. Vilka egenskaper tilldelas man på basen av kön, vad är manligt och kvinnligt och hur förverkligas och bemöts dessa i förhållande till könsrollen. (ibid:194) Heteronormativiteten spänner sig som ett paraply ovanför dessa med antagandet att det heterosexuella är det normativa. Butler beskriver det som att en person inte kan bli förstådd utanför ramarna för den binära könsindelningen. Kulturellt sätt är en person inte begriplig utan tilldelandet av en maskulin eller feminin könsroll, varför kulturen skapar denna. Det maskulina och det feminina är varandras motsatser och en identifiering av en individ är omöjlig utan en plats i den ena eller den andra kategorin. Egenskaper som avviker från dessa kategorier och de stereo-

typa uppfattningarna, definieras som avvikande, varigenom vi upprätthåller den hierarkiska skillnaden genom att bekräfta eller avvisa egenskaper på basen av detta. (Butler, 2005) Trots att vuxna upplever att de bemöter och förstår barnet utgående från individuella behov, är den vuxna ofta blind för det faktum att det finns en uppfattning om denna individ redan på basen av kön. Vad som anses som "neutralt" bemötande är redan diskursivt förutbestämt av vad som är normativt korrekt och på så sätt använder vuxna omedvetet sin makt att upprätthålla genusstrukturer. (Eidevald, 2009:167-168)

4.1.2 Normkritisk pedagogik

Ett normkritiskt tankesätt representerar ett specifikt sätt att se på social förändring, och begreppet "normkritisk pedagogik" handlar om hur det normkritiska tänkandet kan tillämpas i praktiken, för att motarbeta obalans i maktstrukturer. (Bromseth & Darj, 2010:13) Svaleryd & Hjertson (2012:67) betonar att normkritik inte är en metod, utan ett förhållningssätt, som strävar till att medvetandegöra, ifrågasätta, omforma och skapa nya normer. Vi kommer dock inte ifrån normer, de är oundvikliga och till och med nödvändiga för ett fungerande samhälle, varför vi enligt Bromseth & Darj (2010:33) även måste fråga oss vilka nya normer vi skapar, då vi arbetar med att motverka de tidigare. Vem vinner på normbrytningen? Bromseth & Darj (2010:160-161), skiljer även mellan *vetandet* och *varandet*, det vill säga att förstå och se de normer som finns, men att även kunna tillämpa förståelsen i praktik och ha insikt i hur bearbetning av normer skapar nya.

Detta kan jämföras med skillnaden, som Salmson & Ivarson (2015:30) påpekar att finns mellan den analys man som vuxen gör av normer, och hur man sedan tillämpar den kunskapen i verksamheten med barn. Som vuxen fäster man ofta vikt vid och analyserar begränsningar, medan man i arbetet med barn bör fokusera på de inkluderande normerna istället för de exkluderande.

Att lyfta upp normer till diskussion med barn är dock problematiskt. Att lyfta fram och tydliggöra normer innebär även en risk att man förstärker dem. Genom att till exempel skilja på flickor och pojkar som grupp, så förstärker vi könsskillnaden, samtidigt som skillnader måste belysas för att man skall kunna arbeta med dem. (ibid) En total köns-

neutralitet, där ingen skillnad görs skulle innebära att vi inte har något att utgå ifrån längre. (Dolk, 2013:136)

Om den vuxna sätter ord på skillnader barnen inte tidigare varit medvetna om och synliggör dessa (Dolk, 2013:135) så finns risken för att den normkritiska pedagogiken övergår i toleranspedagogik, utan att vi inser det. Plötsligt handlar det då istället om ett accepterande av olikheter och därigenom ett fastslagande av ett maktförhållande (Svale-ryd & Hjertson, 2012:68) och en förstärkning av normerna genom ett ”vi och dom” tänkande. (Bromseth & Darj, 2010:36-37) Dolk (2013:135) påpekar även att barn verkar ha en förståelse för befintliga hierarkier, även om de saknar förmågan att medvetet analysera strukturer.

Bromseth & Darj (2010:42-43,71), betonar vikten av ständig självreflektion och att normkritik bör fokusera på synliggörandet av normerna, inte av handlingarna som bryter mot dem, för att undvika att förstärka skillnaderna. Författarna påpekar även att det inte räcker till att bara lära barn att normer finns, utan barnet bör ges möjlighet att själv utveckla ett normkritiskt perspektiv.

4.2 Barnperspektiv

I FN:s Barnkonvention framhålls barnet som en individ med egna rättigheter och åsikter, som inte ägs av någon. Barnkonventionen är ett rättsligt bindande avtal och stöder den finska lagstiftning som skyddar barnets rättigheter. De grundläggande principerna är att alla barn ska respekteras och bli hörda, alla är lika värda och barnets bästa ska tas i beaktande vid alla beslut som rör barnet. (Unicef) I finsk lagstiftning är barnets rättigheter, delaktighet och påverkningsmöjligheter skyddade i till exempel Lag om småbarnspedagogik (1973/36) och Barnskyddslagen (2007/417). För varje barn på daghem skall det även göras upp en vårdplan i samråd med föräldrar och personal. Barnets åsikter och önskemål bör tas i beaktande vid uppgörandet av denna och vårdnadshavare bör ha möjlighet att aktivt kunna delta och påverka verksamheten. (2015/580) Utmaningen ligger alltså inte i *om* barnet skall ges delaktighet, utan i *hur*. (Johannesen & Sandvik, 2009:29) Som jag redan nämnde, så ligger förverkligandet av principer i förståelsen för innebörden och vad som är barnets bästa, är långt ifrån ett lättgreppat koncept.

En av utmaningarna ligger i skillnaden mellan ett barnperspektiv och ett barns perspektiv. Ett barns perspektiv handlar om barnets egen upplevelse, medan ett barnperspektiv handlar om den vuxnes uppfattning av vad som är barnets perspektiv. Ett barnperspektiv handlar således alltid om en vuxens tolkning av barnets upplevelse. (Sheridan et al, 2010:104) Vi kommer då igen in på frågan kring vuxnas ofrånkomliga makt och James & James (2008:29) betonar vikten av att se barnet som en individ med möjlighet att påverka som barn, inte som ett barn ur ett vuxenperspektiv. Vi bör se barnet som en aktiv agent.

En annan utmaning ligger i förståelsen av det centrala begreppet 'delaktighet' som finns både i lagstiftning och läroplaner. WHO beskriver meningsfull delaktighet som en möjlighet till deltagande i beslut som direkt påverkar individen. (WHO) Molin, 2008 & Gustavsson, 2004 närmar sig begreppet som en kontrast till utanförskap, där aktivitet och deltagande får en stor roll. Johannesen & Sandvik (2009:84-86) ifrågasätter däremot relationen mellan delaktighet i förhållande till vår syn på det socialt aktiva barnet och lyfter upp delaktighet som medbestämmande, demokrati och huruvida ett stödande av individens delaktighet gynnar eller fräntar gruppen något. (ibid:30)

Delaktighet, precis som barnet som agent, är något som således förstås bäst i ett kontext och jag kommer därför att i följande avsnitt diskutera vad dessa två ovanstående utmaningar innebär i daghemsverksamhet och redogöra för mitt sätt att närma mig både agentskap och delaktighet.

4.2.1 Barnet som aktiv agent

Ett barnperspektiv innefattar att se barnet som en aktiv agent, vilket innebär att barnet är en självständig social aktör, som är kapabel att fatta egna beslut. Barnet både har kontroll över sin situation, och är kapabel att delta i förändringsprocessen. (James & James, 2008:9-11) Varje barn har unika förutsättningar och förmågor och har tydliga avsikter och mål med sitt agerande redan in tidig ålder (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:34) Sheridan et al, lyfter upp vikten av samspelet mellan barn och vuxna för att dessa förmågor skall kunna förverkligas. (Sheridan et al, 2010:105-106)

Barnet har tidigare uppfattats som en passiv mottagare, varför det viktigt att fundera kring vad barnets agentskap innebär och hur det kan förverkligas. (James & James, 2008, 10). Markström & Halldén (2009:116-117), som observerat barns strategier för att visa agentskap i daghemskontext, lyfter upp undvikande och tystnad, som ett sätt att visa den egna viljan. De nämner även förhandlingar, vilka ofta innefattar att barnet vill göra något annat än vad gruppen förväntas göra just då, vilket är ett bevis på självständigt tänkande, utanför normerna. Även motstånd är ett sätt för barn att göra sin röst hörd. Detta kan bero dels på att barnet har svårt att förstå meningen med handlingen, eller att barnet känner sig kontrollerat. I dessa situationer bör den vuxna fundera på orsaken bakom motståndet, och hur man bekräftar barnets uttryck. (Salmson & Ivarsson, 2015:58-59) Att vara barn innebär många olika saker. Precis så som vuxna, bör barnet tolkas och förstås utgående från kontext och situation, (Johannessen & Sandvik 2009:60) istället för att ses som ett kollektivt subjekt. Synen på barn som en minoritetsgrupp i samhället skapar ett maktförhållande som även påverkar barnets syn på de upplevda möjligheterna. (James & James, 2008:11)

En del forskare väljer att beskriva barnets agentskap genom rollen som en självständig social aktör, det vill säga i förhållande till moraliska, politiska och ekonomiska begränsningar från samhället. Andra forskare väljer att närma sig frågan om hur man kan framhäva agentskapet genom perspektivet att barn är formade av strukturella kontext. (James & James, 2008, 10-11) Jag väljer att närma mig agentskapet ur en balans mellan dessa synsätt och framhäva det som Johannes & Sandvik (2009:60-61) kallar för *mellanrum*. Dessa mellanrum är luckor, där förutfattade meningar, normer och kategorier saknas. Detta innebär inte att öppna möjligheter för barnet, eftersom det då alltid påverkas av vad den vuxna anser att det bör ges möjlighet till. Det handlar däremot om att inte stänga ut möjligheter, utan att lämna alternativen öppna för barnen, och ge möjlighet att utforska ur det egna perspektivet.

Hur barnet tolkar situationer, och barnets förståelse för vad som är möjligheterna till handlande, är vad som möjliggör agerandet som aktiv agent. Barnen använder sig av olika strategier för att protestera, och påverkar på så sätt även sin omgivning. Markström & Halldén (2009:120), menar att barnen använder sig av en sorts kunskap och strategier som de själva utvecklar inom institutionen (daghemmet), utan att dessa är inlärda av vuxna. Dessa strategier ger öppningen för barn att kunna utforska luckor och göra plats för det egna agentskapet.

4.2.2 Det delaktiga barnet i daghemskontext

I daghemskontext handlar delaktighet främst om barns möjlighet att bli hörda och ha påverkningsmöjligheter, varför diskussionen ofta leder till en diskussion kring vem som skall bestämma, vilket i sin tur leder in på en diskussion om demokrati. (Johannesen & Sandvik, 2009:30) Ett demokratiskt tänkande handlar om att alla har lika värde, trots olika förutsättningar. Alla barn är unika individer med egna förutsättningar att både läras och lära. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:24-25)

Rätt till delaktighet och inflytande är dock inte det samma som rätten att bestämma. Delaktighet är inte något som bör sätta en individs rättigheter framom en annans, det är inte något man utövar individuellt, det handlar om att inkluderas trots olika åsikter och upplevelser och vara en del i gemenskapen trots olikheter. (Johannesen & Sandvik, 2009:31) Barnen bör få vara delaktiga i miljöns utformning och ha möjligheter att välja mellan olika aktiviteter (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:338) men utan att tilldelas en vuxens ansvar. (Johannesen & Sandvik, 2009:31) Barnets delaktighet i vuxnas gränssättning och regler kan förverkligas genom bekräftelse av barnets frustration och förklaring av varför dessa regler finns. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:338-339)

Barns delaktighet är alltid beroende av pedagogens vilja att ge dem möjlighet att delta (Emilson & Johansson, 2013:64) och barnets delaktighet skall inte begränsas till att barnet är närvarande och fysiskt deltar i en aktivitet, delaktighet förutsätter även att barnets närvaro påverkar verksamheten på ett eller annat sätt. (Johannesen & Sandvik, 2009:31)

Emilson & Johansson (2013:64-65) beskriver två dilemman pedagoger balanserar mellan och lyfter upp samlingssituationen som exempel. Dels finns balansen mellan individens behov och gruppens behov och dels den hierarkiska makten. Den vuxna har en bild av hur samlingen skall gå till och har makt över hur mycket utsvävningar som får plats. Det finns även en förväntning på att barnen deltar aktivt, och författarna ifrågasätter om deltagande på vuxens begäran egentligen är deltagande.

Man bör förhålla sig kritiskt till hur traditionell utvecklingspsykologi har närmat sig barnet som en ofärdig vuxen och hur detta bidragit till att vi blivit blinda för den kompetens och kunskap som barnet besitter. Därför blir själva förståelsen för innebörden av begreppet 'delaktighet' avgörande för vårt praktiska handlande. Barnet är ett subjekt här

och nu, som själv har en upplevelse av vad som är bäst. (Johannesen & Sandvik, 2009:32-34, 37) Kommunikation och lyhördhet blir därför väsentlig och pedagogen bör vara medveten om sin egen makt och de strategier som används för att bevara tanken om hur det *ska vara*. (Emilson & Johansson, 2013:66) Delaktighet har även en etisk dimension, ett ansvar för andra, där det blir nödvändigt att se bortom kategoriseringar och undermedvetna tankemönster. (Johannesen & Sandvik, 2009:36)

Markström & Halldén (2009:113) beskriver daghemmen som en sorts institutionaliserande individualisering, det vill säga att samtidigt som barnet är begränsat av ramarna för en institution, så strävar denna institution till att stöda barnets individualitet. Att arbeta med barns delaktighet kräver således mycket av den vuxna, som bör vara redo att möta vardagen med öppna ögon och våga reflektera kritiskt även över sitt eget handlande. (Johannesen & Sandvik, 2009:43)

4.2.3 Autenticiteten i barnperspektivet – kritiska aspekter

Forskningen har gått allt mer mot att frångå att framställa vuxna som en förmedlare av barnens röst, till att genuint få fram barnets röst. Kritik som har riktats mot den barncentrerade forskningen är att man fokuserat mer på barnens potentiella framtid som vuxna, än på barnets upplevelse här och nu. Att istället fokusera på barnet som en aktiv agent innebär delaktighet och påverkningsmöjligheter, men det finns många frågetecken då det gäller autenticiteten i framhävandet av barnets röst. (Wyness, 2012:429-430)

Hur kan man stöda varje barns individuella utveckling och egna förutsättningar då det väldigt lätt blir den vuxnas föreställningar om vad som är bra för barnet som styr? (Salmson & Ivarsson, 2015:56) De metoder och förståelseramar som används är alltid ur den vuxnas perspektiv, varför Wyness (2012:433) ifrågasätter det paradoxala i hur den autentiska rösten kan bli hörd i en kontext där villkoren bestäms av någon annan. Barnen är också väldigt medvetna om vad som är önskvärt och icke önskvärt beteende och på så sätt blir det svårt, även för den medvetna vuxna att nå det genuina jaget hos barnet. (Salmson & Ivarsson, 2015:57) Att vi talar om 'barnets röst' som ett unisont tänkande, innefattar också en underliggande mening av avsaknad av individualitet. (Wyness, 2012:433-434)

Det är även viktigt att kritiskt fundera kring barnperspektivet i forskning gjord ur ett barnperspektiv. Då till exempel ett citat av ett barn lyfts fram för att förstärka barnperspektivet, kan man fråga sig om detta citat belyser barnets upplevelse, eller förstärker forskarens argument. (James & James, 2008:29) Frankel (2007:21) betonar att forskare bör vara redo att vara kreativa för att skapa sådana metoder som möjliggör för barnet att fungera utgående från sitt eget sätt att tänka. För att göra detta, måste barnen först bekräftas som kompetenta deltagare med en förmåga att bidra med sin syn och kapabla att hjälpa den vuxna förstå.

4.3 Socialkonstruktivism

Ett socialkonstruktivistiskt synsätt utforskar hur verkligheten konstrueras av människors interaktion i förhållande till diskurser. (James & James, 2008:122-123) Vi är påverkade och formade av sociala strukturer, samtidigt som vi påverkar verkligheten omkring oss. Balansen mellan dessa två finns det olika synsätt på. (ibid:9-10) Forskningen strävar till att synliggöra de processer som skapar det vi uppfattar som verklighet. (Giddens, 2003:104)

Den sociala verkligheten är så självklar att den är osynlig för oss. Vi växer in i ett samhälle, anpassar oss efter normer, tar för givet att man gör på ett viss sätt, lär oss att använda saker på rätt sätt, utan att reflektera över de osynliga strukturer som får den komplexa verkligheten att se så enkel ut. (Searle, 1997:18) Även Berger & Luckman (1966:14,33) påpekar att människor ofta tar verkligheten för given, utan att fundera kring vad verklighet och kunskap egentligen är. Det vi upplever som verklighet är egentligen en subjektiv upplevelse som härstammar från individens tankar och handlingar, och som även upprätthålls av dessa.

Giddens (2003:535-536) menar att alla strukturer förutsätter handling, eftersom strukturen är beroende av människors regelbundenhet i sitt handlande. Vi föds in i ett samhälleligt system, men vi har fortfarande valmöjligheter, även om det skulle försvåra livet att gå mot de system som finns. Samhället är skapat och återskapas hela tiden av människans handlande. Han menar därför att dessa två inte går att skilja åt; strukturen skapar människans handlande, men det är människan som skapar strukturen.

I vardagen ser vi på vänskap, samhällen och förhållanden som fenomen, som är skapade av autonoma individer med egna val, medan socialkonstruktivismen strävar till att synliggöra hur strukturer skapar subjekt och innebörd. (Gergen, 1997:4) Språket får därför en viktig roll, eftersom vi genom det tilldelar objekt och institutioner betydelse. (Berger & Luckmann, 1966:34-35) Searle (1997:15) skiljer på vad han kallar *institutionella* fakta och *råa* fakta, varav det först nämnda innebär fakta som är skapad endast genom mänskliga överenskommelser, fakta som inte kunde existera utan mänskliga institutioner och som vi genom språket gett innebörd. Råa fakta är också beroende av det konstruerade språket, men är inte konstruerade som sådana. Alvesson & Sköldberg (2008: 417-418) lyfter upp risken med hur en för stor decentring, en för stor vikt vid språket som konstituerande, kan leda till att relationen till verkligheten går förlorad, men påpekar även att syftet inte är att bidra med sanningar, utan att väcka tankar, synliggöra och ifrågasätta det vi ser som sanning.

Gergen (2001:10) menar att uttryckligen där verkligheten känns mest ”verklig” och säker, där finns också möjligheten till reflektionen, dekonstruktion och rekonstruktion. Det är här det finns möjlighet att stiga utanför det vi tar för givet och se potential, möjligheter och nya sanningar. Trots att verkligheten är verklig; den existerar - kan vi ta avstånd från den och ifrågasätta dess verklighet. (Berger & Luckmann, 1966:37-38) Syftet är inte att definiera en gräns mellan subjekt, sanningar och diskurser, utan att undersöka vilka strukturer som gör påståendena om sanningen sanna. (Searle, 1997:16)

4.3.1 Genus, identitet och det konstruerade subjektet

“Hur skall vi förstå en konstruktion som inte kan förutsätta en mänsklig konstruktör som föregår konstruktionen?” (Butler, 2005:47)

Butler (2005:100-101) beskriver subjektet som diskursivt konstruerat. Individen får inte bekräftelse och erkännande för den verkliga identiteten, utan för den diskursstyrda förväntningen av den, och på så sätt kan subjektet aldrig bli erkänt för vad det är utan erkännandet formar vad subjektet blir (ibid:2007:22-23). Sociala strukturer och maktförhållanden skapar människors upplevelse om vad som är det normativa. Olika förväntningar och roller bidrar till uppfattningen om vår egen identitet och subjektifieringen i olika situationer. (Alvesson & Sköldberg, 2008:416) Vi är inte subjekt som sådana, utan skapar vårt eget subjekt genom processer av identifikation eller avståndstagande. De

diskurser och ideologier som påverkar oss, kulturen och språket, det är så naturligt att vi inte ifrågasätter dem. Vi inte bara skapar vår subjektivitet, utan upprätthåller den genom undermedvetna historiskt rotade tankegångar. (O'Loughlin, 2009:70-71) Normer kan sägas företräda subjektet, de kan påverka oss endast för att de redan har en innebörd. (Butler, 2015:5)

En persons biologiska kön, är oftast vad förväntningar på könsidentitet utgår från (Salmson & Ivarsson, 2015:222) och när vi föds (idag ofta redan innan vi föds) blir vi kategoriserade som flickor eller pojkar, och genom denna kategorisering blir vi även tilldelade vissa egenskaper, vi blir tilltalade, bemötta och uppmuntrade på olika sätt, vi får bekräftelse för olika beteenden. På detta sätt inleds formandet av vår identitet och könsroll. (Wahlström, 2003:19-24) Barnet känner gemenskap med en grupp, och tar avstånd från en annan, beroende av hur barnet bemöts av vårdnadshavare och omvärld. (O'Loughlin, 2009:62-63) Det kollektiva subjektet stärker och tydliggör kategoriseringen (Butler, 2005:38) och identiteten skapas på så sätt genom sociala processer, som både upprätthåller och formar den. (Berger & Luckmann, 1966:194) Man ges existens genom ett subjekt, samtidigt som existensen skapar subjektet. (Butler, 2004:59)

Connell & Pearse (2015:48) betonar att människor är både objekt och agenter i samma process och även Butler (2005:47) konstaterar, att om genus är en konstruktion, så bör det rimligtvis kunna konstrueras annorlunda. Genus och könsroller är något som är självklart att man noterar dem endast då någon bryter mot en norm (Connell & Pearse, 2015:5) och eftersom de flesta följer dem, upprätthålls de. Varje handling innehåller dock potential till förändring, konstruktionen är en balans mellan determinism och fri vilja. (Butler, 2005:14-17, 47-49)

4.3.2 Styrning, makt och frihet

Vuxna är alltid i maktposition till barn. Hur vi bemöter barnet, om vi förmår att se barnet som ett subjekt, och vår medvetenhet om den egna makten, påverkar barns möjlighet till delaktighet. Vi har ett ingrott tänkande att det är den vuxna som skall hjälpa barnet att fokusera på rätt sak, en bild av den "sunda" leken, samtidigt som vi inte noterar var barnets fokus egentligen ligger. (Johannesen & Sandvik, 2009:40-41) Barns medvetenhet är starkt påverkad av den vuxnas omedvetna föreställningar, och det är uttryckligen den normativa-, diskursiva makten, som ligger i fokus inom ramen för detta arbete.

Enligt Foucault handlar utövandet av makt inte bara om förhållandet mellan individer eller kollektiv, utan på vilket sätt vissa handlingar föder andra. Makten är i första hand inte lagar, regler, våld eller tvång, utan något som utövas genom normer och normalisering. (Foucault, 1982:788-789) Denna makt kategoriserar människor och ger dem en identitet, genom vilken individen identifierar sig med andra. Olika roller och situationer innebär olika förväntningar på normativt beteende och det individuella subjektet konstrueras i relation till dessa. Det finns således ingen innebörd i ordet subjekt i sig. (ibid:781-788).

Foucault (1982:790) säger även att makt enbart kan utövas över fria subjekt, makt förutsätter således frihet. Dolk (2013:112-113) beskriver frihet inom värdegrundsarbetet på daghem, som vilka möjligheter som finns för barn att förverkligas som subjekt. Styrning med pedagogiska ramar behöver därför inte vara något negativ, utan kontroll kan även leda till ökad frihet. Detta är dock långt ifrån oproblematisk i relation till makt och ålder och vad den vuxna upplever som sanning. Även Bigsten (2015:127) skriver att viss styrning är nödvändig och att ”ordning ger frihet”, men lyfter även upp det faktum att frihetens gränser består av vad den vuxna uppfattar normativt korrekt.

Vad som är sanning och kunskap styrs av den diskursiva makten, samtidigt som det som vi upplever som sanning skapar diskurserna. (Foucault, 1980:51-52) Detta påverkar inte endast synen på genus och könsroller, utan även synen på pedagogik, utvecklingspsykologi och bilden av den sunda, aktiva leken. (Tullgren, 2004:35, 83-85) Vi är underkastade den kunskap som anses sann (Foucault, 1980:92-93), vilket innebär att detta avspeglar sig även i forskning och den nya kunskap vi producerar. Foucaults tankar om relationen mellan makt och kunskap, vilken syns även hos majoriteten av genusforskning, kan även riktas som kritik mot de forskningar som tillämpat denna syn, och även mot Foucault själv. Även de är, utgående från detta tankesätt, offer för diskursiv produktion (Alvesson, 2008:379-378). Inte minst då det gäller genus och kön bör detta noteras, eftersom Foucaults arbete till stora delar är baserat på maskulina institutioner.

Samhällsstrukturer påverkar oss alla, vara sig vi vill det eller inte. Den maskulina hegemoni är historiskt rotad i en heteronormativ diskurs, och genussystemet upprätthålls genom att könen isärhålls, tilldelas olika sysslor och egenskaper, varav mannens anses som mer värdefulla. (Svaleryd & Hjertson, 2012:80-81) Connell påpekar dock att den maskulina hegemonin, inte innebär makt endast över kvinnor, utan även över de män

som inte passar in i de dominanta diskurserna om vad maskulinitet innebär. Förväntningarna representerar inte alla sorters maskulinitet. (Connell, 2005:230-231)

Även analysen av genus är begränsad av vad som är föreställbart inom en viss kulturell diskurs (Butler, 2005:49), och inte heller jag eller detta arbete är fria från subjektivitet och diskurser, men så långt min medvetenhet om mina egna begränsningar sträcker sig, kan jag kliva utanför ramarna och strävar på så sätt till att nå antagonisterna som leder till alternativa diskurser. Alvesson Sköldberg (2000:380-381) menar att enda sättet att komma ifrån relationen mellan makt och kunskap är att erbjuda motstånd, även till det som det inte verkar finnas någon orsak att ifrågasätta, varför jag avslutar med en frågeställning av Foucault (1982:785), vilken får representera en central aspekt i mitt angreppssätt: Kanske målet idag inte är att upptäcka vad vi är, utan att vägra vad vi är? Vi måste föreställa oss vad vi skulle kunna vara för att bli av med den simultana individualiseringen och totaliseringen av maktstrukturer.

5 METOD

För att få en överblick och möjliggöra praktiskt koppling av den forskning som finns, har jag valt att använda mig av en allmän litteraturöversikt, inspirerad av den systematiska översikten. I detta kapitel presenteras en beskrivning av metoden och forskningsprocessen, samt en redovisning för datainsamling, urval, kvalitetsgranskning, etiska aspekter och analysmetod.

5.1 Allmän litteraturöversikt – metodbeskrivning och process

Syftet med en allmän litteraturstudie är att antingen skapa en överblick av ett visst forskningsområde och/eller att skapa en grund för fortsatt empirisk forskning. (Friberg, 2006:117) En överblick innebär dock inte enbart en reproduktion av redan publicerade forskningsresultat, utan litteraturstudien strävar till att kritiskt analysera nya aspekter av tidigare forskning och kan både förstärka eller argumentera mot resultaten i dessa. (Denscombe, 2000:187) För att kunna hitta en lämplig frågeställning bör man därför först skapa sig en egen överblick av området, sedan avgränsa genom en tydlig problemformulering. (Friberg, 2006:119)

Forsberg & Wengström (2013:25-27) lyfter dock upp kritik mot den allmänna litteraturstudien, baserad på att risken för att urvalet påverkas av forskarens subjektivitet är större då forskaren i högre grad väljer sitt eget material. En systematisk litteraturstudie innefattar en mer omfattande sökning, och kritisk analys där alla relevanta studier inom området är inkluderade. Eftersom jag haft tillgång enbart till artiklar som varit tillgängliga gratis, kan jag inte kalla min studie systematisk, men för att stärka objektiviteten i resultatet har jag ändå utarbetat en systematisk datainsamlingsmetod, exklusions och inklusionskriterier, samt kvalitetsgranskning, vilka jag redovisar för och beskriver ingående i de följande avsnitten.

5.2 Urval och datainsamling

Databaser som genomsöktes var: Ebsco (Academic Search Elite), Ebsco (Cinahl), Eric, Science Direct och Sage.

Vid sökning i samtliga databaser användes samma sökord och kriterier. För att effektivisera sökningen användes sökoperatorerna OR och AND och fältavgränsningar. Ett antal provsökningar gjordes innan den egentliga sökningen, för att hitta den kombination som gav de mest ämnesrelevanta resultaten och ett lämpligt antal träffar. (Friberg, 2006:59-60, 63) Sökord som användes var: Play (in Subject terms) AND kindergarten OR early childhood education OR preschool OR children (in Abstract) AND gender (in Full Text) och Unstructured play OR free play OR spontaneous play (in abstract) AND gender OR sex OR boys OR girls (in Full tex). Övriga sökkriterier var: Vetenskapliga artiklar från år 2000 eller senare, vilka var tillgängliga i fulltext. (jmf. Friberg, 2006:67-68) Den första sökningen på samtliga databaser gjordes vid samma tillfälle, i April år 2016 och den andra i Maj 2016.

Vid databassökningar hittades sammanlagt 731 artiklar, vilka först gallrades på basen av rubrik och eventuella duplikat från andra databaser. Resterande 70 artiklar tittades noggrannare på, abstrakt genomlästes och relevanta artiklar valdes ut för kvalitetsgranskning, varefter artiklar valda för analys fastställdes. De valda artiklarna presenteras närmare i kapitel 6.

DATABAS	SÖKORD		BE-GRÄNSNING	TRÄFFAR	GENOMLÄSTA ABSTRAKT	KVALITETS-GRANSKADE	VALDA FÖR ANALYS
EBSCO (Academic Search Elite)	Un-structure d play OR free play OR sponta- neous play (in abstract) AND gender OR sex OR boys OR girls (in Full text)	Play (in Abstract) AND kin- dergarten OR early child- hood educat- ion OR pre- school OR children (in Abstract) AND gender (in Full Text)	Tillgäng- liga i Full Text	218+174	57	6	6
EBSCO (Ci- nahl)				18+20	9	0	0
ERIC				49+13	3	0	0
SAGE				107+41	19	3	3
SIENCE* DIRECT			Från år 2000 el- ler se- nare.	59+87	6	1	0
				731	70	10	9
				- 661	- 60	- 1	

* På Sience Direct lades filtret "Child" på sökningen, eftersom antalet träffar annars blev väldigt stort.

Tabell 1. Sökning och datainsamling

Även om mina sökningar gav många träffar utgående från dessa kriterier, var antalet artiklar inte ohållbart stort och majoriteten kunde redan på basen av rubriken exkluderas, enligt kriterier presenterade i Tabell 2. Jag valde därför medvetet att inte specificera mina sökning ytterligare, eftersom mitt syfte var att få en heltäckande bild av normstyrningen i leken och vilka faktorer som kan tänkas kontrollera den. Inklusions och exklusions kriterierna gjordes upp innan den första gallringen, samma princip tillämpades på samtliga artiklar, vilket stödde objektiviteten i en manuell gallring. En begränsning i

form av ytterligare sökord skulle tvärtom ha varit en subjektiv avgränsning, en styrning påverkad av mina egna antaganden och därigenom utesluttat eventuella perspektiv jag inte tänkt på.

5.2.1 Inklusions och exklusions kriterier av valda artiklar

Efter sökningen, gjordes en avgränsning enligt följande kriterier.

INKLUSION	EXKLUSION
Vetenskaplig artikel tillgänglig i fulltext.	Forskning inriktad på kulturella/etniska aspekter eller på annat sätt väldigt specifika målgrupper.
Baserad på empirisk forskning.	Artiklar med fokus på barn med viss sorts funktionsnedsättning eller sjukdom.
Barnen i undersökningen i daghemsålder. (2-7år)	Barn i behov av särskilt stöd.
Lek i daghems- eller annan motsvarande gruppmiljö.	Föräldraanknytning, lek i hemmet eller i sjukhusmiljö.
	Fri lek i utomhusmiljö

Tabell 2. Inklusions och exklusions kriterier

5.2.2 Kvalitetsgranskning

Då inklusions och exklusions kriterier tillämpats på samtliga valda artiklar på basen av rubrik och abstrakt, skedde en noggrannare läsning och kvalitetsgranskning av resterande material. Vid kvalitetsgranskningen gjordes en bedömning av problemformulering, syftet, metodbeskrivning och koppling till teoretiska utgångspunkter, samt författarnas tolkning av resultaten och argumenten för dessa. (Friberg, 2006:119-120) Slutgiltigen valdes 9 artiklar för analys.

5.3 Metod för analys

I följande avsnitt redogör jag för den analytiska processen, samt reflekterar kring forskningens tillförlitlighet och etiska aspekter.

5.3.1 Innehållsanalys

En innehållsanalys innebär att forskaren systematiskt går igenom materialet som valts för analys och ur detta identifierar mönster, klassificerar information och skapar kategorier, som sedan skapar grunden för presentation av resultaten. Jag kommer att använda mig av en induktiv ansats, det vill säga att jag inte skapar färdiga kategorier innan analysen, utan låter kategorierna stiga fram ur texten, utgående från forskningsfrågor och teoretisk referensram. På detta sätt kan man komma åt fenomen som kanske annars inte kommit fram. (Forsberg & Wengström, 2013:150-151) Forskarens uppgift är att undersöka på ett sätt som framhäver och identifierar det som finns under ytan och innehållsanalysen har möjlighet att avslöja dolda sidor i ett fenomen, men har även en tendens att lyfta ut enheterna ur dess kontextuella betydelse. (Denscombe, 2014:308-309) varför etiska överväganden är viktiga genom hela processen. (Jacobsen, 2012:38)

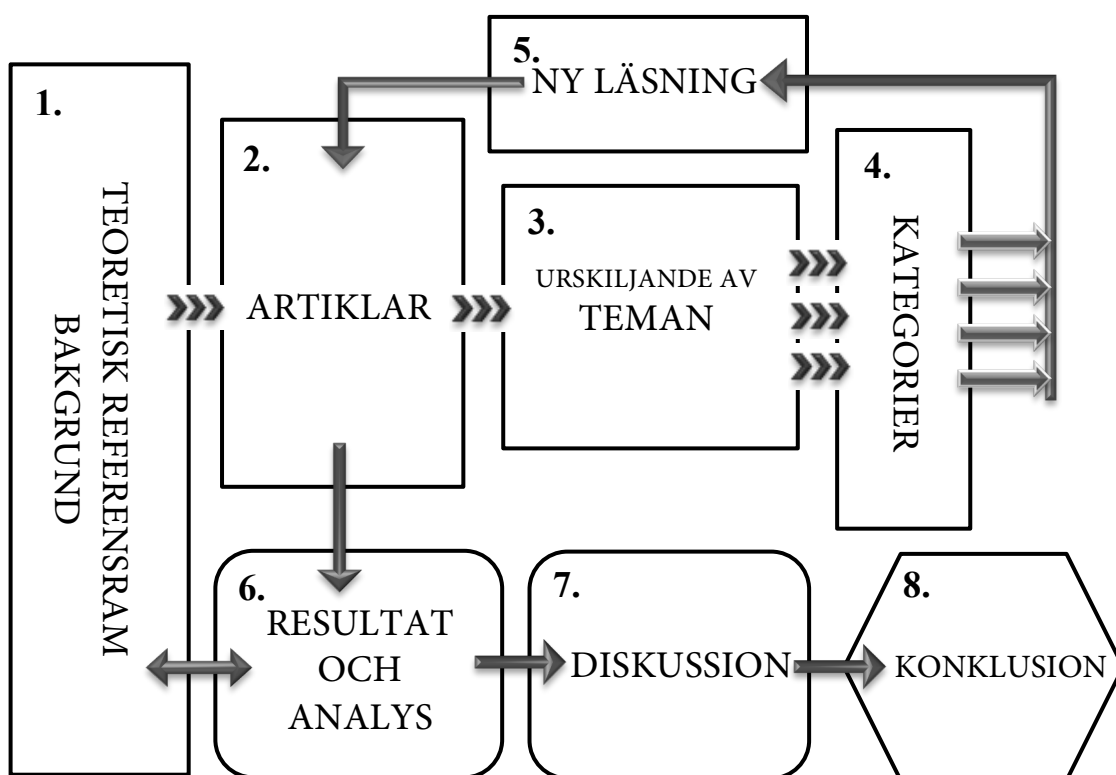
Innehållsanalys innebär att först förenkla data genom att dela in den i kategorier, sedan berika den genom att sammankoppla med större sammanhang för att skapa överskådlighet. (Jacobsen, 2012:3146) En kvalitativ innehållsanalys följer inte punkt för punkt samma steg som en kvantitativ. Den bör innehålla ett tolkande, reflektivt perspektiv och intersubjektiviteten är därför ett ofrånkomligt faktum, men en logisk design stöder objektiviteten. (Krippendorff, 2013:88-89) Jag strävar därför till att en tydlig processbeskrivning, konsekventa arbetsmetoder, och att ett kritiskt perspektiv skall genomsyra hela analysen.

Då urvalet av artiklar är fastslaget, börjar jag med att urskilja teman ur texterna och reducera dem för att sedan kunna skapa tematiska enheter (Jacobsen, 2012:146). Dessa teman får sedan skapa helheter, som bildar kategorier och ger analysen en struktur. (Jacobsen, 2012:146-149) Dessa helheter lyfts ut och behandlas som skilda enheter för att möjliggöra en jämförelse av olika texter. Denna åtskiljning är nödvändig för att kunna göra en analys. (Krippendorff, 2013:98-52) Efter att kategoriseringen är gjord, kommer jag att återgå till artiklarna och göra ytterligare läsningar för att kritiskt granska

skillnader, likheter och motsägelser. (Jacobsen, 2012:149-152) Varefter data och resultat sammanfattas i tydlig form för läsaren.(Krippendorff, 2013:86)

5.4 Forskningens disposition

Med ¹⁾bakgrund och den teoretiska referensramen som utgångsläge ²⁾analyseras artiklarna. ³⁾Teman urskiljs ur texten efter multipla läsningar, varefter de läggs ihop i kluster som bildar ⁴⁾kategorier. Utgående från dessa kategorier ⁵⁾läser jag sedan artiklarna på nytt, för att identifiera ytterligare djup i materialet och möjliggöra jämförelser. ⁶⁾Analys och resultat redovisas för och ⁷⁾kopplas samman med bakgrund i diskussionen för att återfå kopplingen till helhet och praktik och leda till ⁸⁾konklusion.



Figur 2. Forskningens disposition

5.4.1 Etiska överväganden och forskningens tillförlitlighet

De etiska övervägandena i en litteraturstudie handlar främst om urval och presentation. Alla artiklar bör redovisas för, och både resultat som stöder och inte stöder forskarens hypotes bör redogöras för. (Forsberg & Wengström, 2013:69-70). En analys innebär dock alltid en reduktion av data, så fullständig återgivning är inte möjlig, men forskaren bör försöka presentera resultatet utan att ta saker ur sammanhang eller argumentera för något som inte ursprungligen undersöktes, eftersom saker kan få annan innebörd då de tas ur kontext. (Jacobsen, 2012:37,39)

Patel & Davidsson (2011:103-108) menar att validiteten i en kvalitativ studie, handlar om hela processen och om hur forskaren beskrivit och redogjort för denna. Forskarens reflektiva förmåga och kapacitet att fånga mångtydighet och eventuella motsägelser i forskning, stärker trovärdigheten. Kvalitativa studier strävar i första hand inte till att generalisera, utan till att ge ökad förståelse och insikt. (Jacobsen, 2012:168-172) Validiteten kan därför inte bevisas i siffror, men kan jämföras med hur många som tycker lika (Jacobsen, 2012:162). Hur generellt resultatet kan tillämpas är dock beroende av studiens urval (Jacobsen, 2012:168-172) och logiken i själva forskningsprocessen får därför en avgörande roll för tillförlitligheten. Forskaren bör därför satsa på tydlig redogörelse och logisk design för att lyckas. (Krippendorff, 2013:82-83)

I all kvalitativ forskning kan forskarens roll och tolkning inte uteslutas, men Denscombe (2014:323) menar att även detta är en viktig del av resultatet. Han betonar dock vikten av att vara medveten om sina egna övertygelser, för att kunna se bortom dem vid tolkning av resultatet. Även Jacobsen (2012:168-178-179) betonar ett självkritiskt perspektiv och vikten av att forskaren är insatt i ämnet för att vara medveten om alla de faktorer som kan påverka forskningens resultat, inklusive den egna subjektiviteten. Ju högre grad av öppenhet och kritisk reflektion, desto lättare är det för läsaren att göra en bedömning av forskningens trovärdighet. Jag har därför kombinerat bakgrund och teoretiska perspektiv på ett sätt som förutsätter kritiskt, reflektiv medvetenhet på alla plan, även gentemot mig själv. Att kombinera flera perspektiv innebär fördelar i form av att det ökar chanserna att nå nya sanningar, men kräver även mycket av forskaren för att verkligen kunna tillämpa dem alla. (Alvesson, 2014:26-27)

Min egen bakgrund inom dagvården gör att jag har inblick i helheten och vardagen i dagvårdsverksamheten, vilket stöder min förmåga att identifiera normativ praktik. Med

detta som utgångsläge kommer jag därför att sträva till att i analyskedet, i mån av möjlighet, tänka utanför den hegemoni och binära könsindelning som en heteronormativ diskurs innefattar och därigenom inte enbart reproducera synsätt, utan utmana dem på ett sätt som erbjuder tillämpningsbara, alternativa normer.

Efter analysen lyfter jag upp retrospektiva etiska reflektioner i metoddiskussionen i kapitel 8.1.

6 PRESENTATION AV MATERIALET

I detta avsnitt redogör jag för de olika artiklarna som valdes för analys. Jag beskriver även kortfattat artiklarnas syfte, metod, urval och i ifrågavarande forskares tolkning av resultatet.

ARTIKEL	SYFTE	METOD/URVAL	RESULTAT
(1) Denham, Mason, Caverly, Schmidt, Hacney, Caswell & DeMulder, 2001 <i>Preschoolers at play: Co-socializers of emotional and social competence</i>	Social kompetens och hur känslor uttrycks och tas emot.	145 st. 3-4 åringar observerades under fri lek på daghem.	Illoska och negativa känslouttryck uppfattades som bristande social kompetens. Dessa egenskaper visade sig vanligare hos pojkar.

<p>(2) Fabes, Lynn Martin, & Hanish, 2003</p> <p><i>Young Children's Play Qualities in Same-, Other-, and Mixed-Sex Peer Groups</i></p>	<p>Undersökte om och hur barnet lekstil förändrades då det lekte med samma kön, motsatt kön eller i blandad grupp.</p>	<p>203 barn, 97 pojkar och 106 flickor med en medelålder på 52 månader, observerades under fri lek på daghem.</p>	<p>Barn lekte sällan i par med det motsatta könet och pojkars lek var mer stereotyp än flickors. Kom också till slutsatsen att barnens beteende ändrade beroende på könsstruktur.</p>
<p>(3) Freeman, N. K., 2007.</p> <p><i>Preschoolers' Perception of gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviours: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden truths?</i></p>	<p>Hur barns val av leksaker påverkades av barnets uppfattning av vad som är pojk- och flicksaker, samt hur föräldrars uppfattning stämmer ihop med barnets.</p>	<p>Barn i åldern 3-5 år och deras föräldrar intervjuades.</p>	<p>Trots att vuxna tror att de erbjuder lika möjligheter, har barnen en stark upplevelse av att de inte skulle acceptera normbrytande leksaksval. Detta var tydligare hos pojkar.</p>

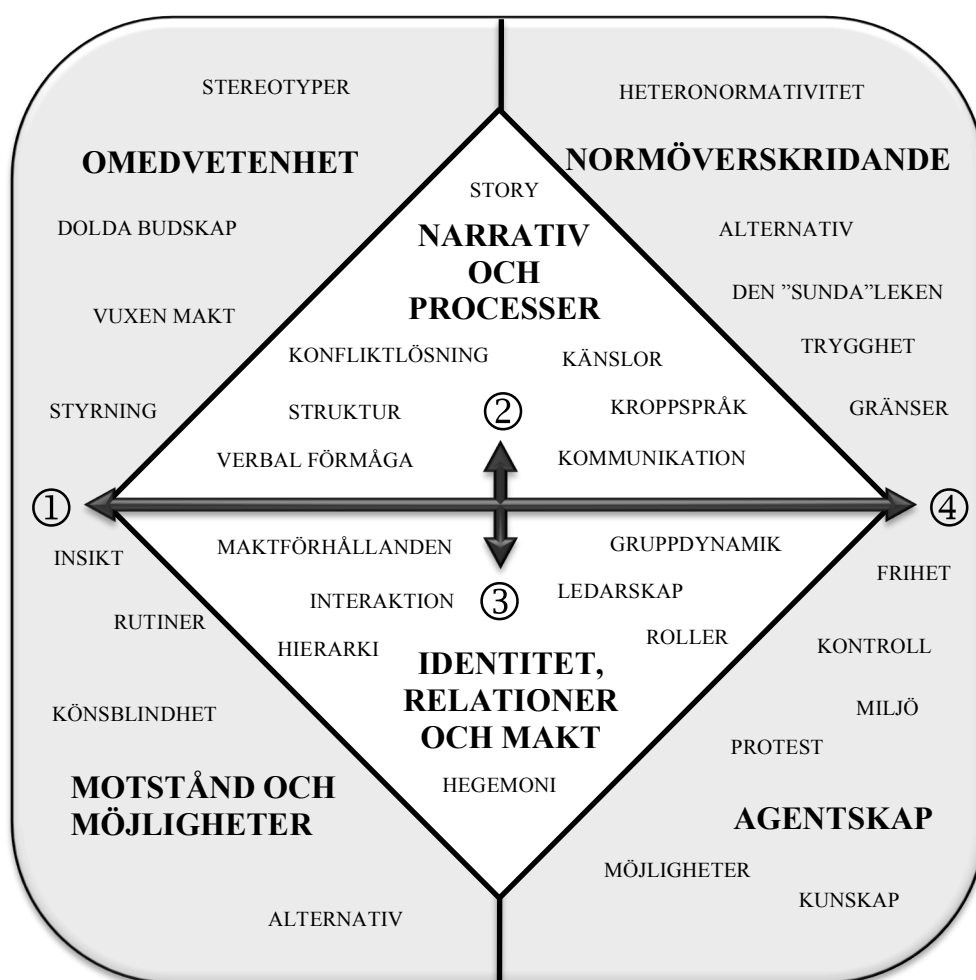
<p>(4) Hallström, Elvstrand & Hellberg, 2015</p> <p><i>Gender and technology in free play in Swedish early childhood education</i></p>	<p>Att undersöka hur flickor och pojkar utforskar, använder sig av lek som involverar, konstruktioner och byggande.</p>	<p>Videoinspelning, observation och informella diskussioner med barn på två daghem.</p>	<p>Visade att flickor använder denna sorts kunskap endast då nödvändig i leken, medan pojkars lek ofta kretsar kring detta.</p>
<p>(5) Hoffman & Powlishta, 2001</p> <p><i>Gender Segregation in Childhood: A Test of the Interaction Style Theory</i></p>	<p>Att testa teorin om lek/interaktionsstil som en faktor i köns-segregation.</p>	<p>39 barn, 20 pojkar 19 flickor i ålder 2-5 år. Intervju med daghems-personal, plus videoinspelning och observation under fri lek.</p>	<p>Visade att barn föredrar lekkamrater med lekstil jämförbar med deras egen, därav även oftast samma kön.</p>
<p>(6) Kelly-Ware, 2016</p> <p><i>"What's he doing that for? He's a boy!": Exploring gender and sexualities in an early childhood setting</i></p>	<p>Hur genus och sexualitet konstrueras och förverkligas i daghemsmiljö.</p>	<p>40 barn, 20 pojkar och 20 flickor i åldern 3-5 år, observerades i över 6 månader på ett daghem.</p>	<p>Motstånd och normbrytande visar att barn aktivt "gör" kön, men är även väldigt påverkade av omvärldens bemötande.</p>
<p>(7) Mawson, 2010</p> <p><i>Gender and leadership styles in children's play</i></p>	<p>Att undersöka hur barn förverkligar sitt ledarskap i fria lek.</p>	<p>Sammanlagt 69 barn i åldern 3-4 observerades under fri lek, vid två olika daghem, vid två olika tillfällen.</p>	<p>Visade tydliga skillnader mellan könen. Pojkar mer diktatoriska och visade inte intresse för interna grupprelationer, medan flickor var mer demokratiska.</p>

(8) Tannock, 2011 <i>Observing children's rough-and-tumble play</i>	Att undersöka "rough and tumble" lek i daghemsmiljö.	17 femåringar på två olika daghem observerades.	Resultat visade att både flickor och pojkar engagerar sig lika mycket i denna typ av lek men att de gör det på olika sätt.
(9) Wood, 2013 <i>Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse</i>	Att undersöka diskursstyrningen och agentskap i den fria leken.	10 barn i ålder 4-5 år observerades under den fria leken på förmiddagen.	Forskningen kommer fram till viktiga svar kring hur barn gör sina val, hur de bryter mot normer och vad som påverkar dem.

Tabell 2. Presentation av materialet

7 RESULTAT OCH ANALYS

Artiklarna är i resultatredovisningen numrerade enligt tabellen ovan för att underlätta analysen. Fyra stora kategorier kunde urskiljas; Omedvetenheten och makten hos den vuxna, skillnader i hur pojkar och flickor skapar syfte genom processer och narrativ, maktförhållande och hur olika relationer förhåller sig till barnet och sist men inte minst, hur barn trotsar normer och hur de tolkas i forskning. Figuren nedan illustrerar hur teman och enheter grupperades och hur dessa förhåller sig till varandra.



1. DEN VUXNA SOM MOTSTÅND OCH MÖJLIGHET
2. FEMININA NARRATIV OCH MASKULINA PROCESSER
3. IDENTITET, RELATIONER OCH MAKT I INTERAKTION
4. NORMER OCH AGENTSKAP

Figur 3. Analysenheternas förhållande till varandra och resultatredovisningen.

7.1 Den vuxna som motstånd och möjlighet

Precis som i tidigare forskning, lyftes den vuxnas makt och omedvetenhet tydligt upp. Att undermedvetet normativt bemötandet påverkar barnets konstruerande av könsroller och att ökad medvetenhet behövs, konstaterades i de flesta artiklarna. (1,3,4,5,6,9) De artiklar som inte lyfter upp problematiken (2,7,8) talar inte heller emot detta konstaterande. Dessa tre fokuserar däremot alla på interaktionen, konstellationer och dynamik i barnens gruppformationer och involverar inte den vuxna i analysen.

Den vuxnas inflytande är större än man trott, menar Freeman (3). Även då den vuxna anser sig vara genusmedveten och vill ge flickor och pojkar lika möjligheter lyser de egna, djupt rotade könsuppfattningarna igenom, och normer överförs undermedvetet genom olika bemötande. (3) Normer både upprätthålls och reproduceras i dagvården, genom en fortlöpande process av identitetsbildning i förhållande till omvärlden.(6) Barns val av lek och kamrater påverkas av barnets uppfattning av könsnormer och (5) även hur den fysiska miljön är utformad; hur leksaker ser ut och vad som finns tillgängligt, sänder budskap och påverkar hur barnen konstruerar sin lek. (4)

Hallström et al (4) som undersöker skillnader i hur barn bygger, och skapar olika konstruktioner, konstaterar att den vuxna har inflytande även i den bemärkelsen att de stereotypa könsrollerna blir starkare då den vuxna *inte* deltar i aktiviteter. Barnen faller tydligare in i normativa mönster då de inte får stöd för att bryta dem. Den bristande insikten från pedagogers sida påverkar alltså inte enbart vad den vuxna gör, utan även vad den vuxna inte gör. En oförmåga att ge det stöd som skulle behövas leder indirekt istället till stödjande av upprätthållande av normer. Att stöda fri lek på lika villkor för båda könen förutsätter kunskap om vad som bidrar till att upprätthålla könsstrukturer. (4) Kelly-Ware efterlyser mer lyhördhet av vuxna (6) och en förmågan att erbjuda alternativa normer för att kunna bryta de existerande.(3,4,6)

Detta är dock svårt att uppnå om de vuxna själva inte är medvetna om hur könsroller skapas. (6) Även då barn är fria att göra val, är de alltid styrda av den sociokulturella kontext de befinner sig i och har inte nödvändigtvis kapacitet och förmåga att kliva utanför normer då de fattar beslut. Vuxna bör därför vara medvetna om barns valmöjligheter inom den kulturella diskursen och komma ihåg att friheten att välja är fri endast inom de diskursiva ramarna. (9) Detta gäller dock även den vuxna, som trots upplevd

medvetenhet också är begränsad av sin egen kapacitet till insikt av normativ styrning. (1,3,6,9) Denham et al (1) undersökte barns sociala och emotionella kompetens och hur detta påverkade hur de uppfattades av andra barn och vuxna. De kunde konstatera att egenskaper uppfattas olika beroende på om de innehas av pojke eller flicka och att det även fanns skillnader i hur barn och vuxna uppfattade samma person, utgående från könsrelaterade skillnader. Även Freeman (3) lyfter upp skillnader i hur man upplever samma beteende olika hos olika barn beroende på kön. Det finns även starkare fördomar mot pojkar som bryter mot stereotypt maskulint beteende, än flickor som bryter mot det feminina. (1,3)

Vuxna verkade även ha svårare att identifiera de flickor som en stor del av barnen upplevde som inte trevliga/inte glada (not nice/not happy) än de pojkar som hamnade i samma kategori. Forskarna frågar sig om detta kan ha att göra med att flickor tenderar att använda sig mer av verbala uttrycksformer, medan pojkar oftare agerar fysiskt, vilket är tydligare normbrytande. (1) Den upplevda medvetenhetens omedvetenhet syntes även i en undersökning kring barns val av leksaker och vad de trodde att föräldrarna ville att de skulle leka med. Trots att föräldrarna uppgav att de inte styrde sitt barn, upplevde en stor del av barnen att föräldrar inte skulle godkänna användning av leksaker som stereotyp tillhörde det motsatta könet. Detta var starkare ju äldre barnet var. (3)

Barn blir även influerade av andra barn, och även om den vuxna är accepterande gentemot normbrytande beteende, bör man våga erkänna att normer finns och vara lyhörd för andra barns bemötande av ett barn som bryter mot dem. En sorts okritisk neutralitet av den vuxna, leder annars till acceptans även av rådande normer och könsblindhet. (6) Det finns en viss uppfattning om att barn är för små för att förstå könsnormer (4) men bevisligen anpassar de sig efter dem, varför man även bör våga lyfta upp, prata och erbjuda alternativ, men detta förutsätter medvetenhet och insikt. (1,3,4,5,6,9)

7.2 Feminina narrativ och maskulina processer

Oavsett typ av lek, situation, och undersökningarnas fokus, finns ett återkommande tema i artiklarna vid beskrivning av skillnaderna i flickors och pojkars lek. Flickors lek kretsar kring att ge mening, story och innebörd åt leken. De värdesätter kommunikation och emotioner, medan pojkars lek beskrivs som mer fysisk, fåordig och tävlingsinriktad

där den konstruktiva processen och den fysiska aktiviteten är lekens syfte. (1,2,4,5,6,7,8) Endast Wood (9) beskriver processtänkande även hos en flicka och gör inte samma skillnad i lekmönster som de övriga artiklarna. En stor del av artiklarna beskriver pojkars lek som mer fysisk och objektrelaterad, medan flickors som mer verbalt och emotionellt betonad. (1,2,4,7,8) Pojkar leker även oftare i grupper än par, i motsats till flickor (1,2,9,7). Grupplek innefattar ofta konkurrens och tävlan (1,2,7) och leder ofta till fysiskt vildare lekar som lätt eskalerar i ett beteende som uppfattas som ”störande” (disturbing) av vuxna. (1) Flickor leker oftare i par, vilka stöder intimitet, förståelse för den andra och betonas av kommunikation. (1,2,7) Flickors lek handlar således ofta om dramatisering av situationer (1) genom att skapa teman och olika scenarion får leken syfte. (7) Både pojkar och flickor involverar sig dock i fysiskt aktiv lek, även om det är vanligare hos pojkar. Tidigare nämnda skillnader syns även i denna sorts lek, då pojkar oftare involverar sig i lek som innefattar våldsammare aktiviteter, så som att brottas, tacklingar, kasta saker, använda vapen, över lag mer fysisk och objektrelaterad. Medan flickors livliga lek tar sig uttryck i springande, att jaga varandra, klättra, låtsas falla och så vidare, men är inte fysiskt häftig mot andra. (8) Allt det ovannämnda innebär olika utgångslägen för flickor och pojkar. Respektive kön får en chans att öva olika sorters egenskaper och detta kan vara av stor betydelse för skillnader i utvecklingen hos flickor och pojkar. (2)

Hallström et al (4) undersökte skillnader i hur flickor och pojkar bygger och konstruerar i leken och kunde även de konstatera samma skillnader som övrig forskning. När pojkar bygger är själva byggandet det centrala, den teknologiska processen är meningen och syftet med leken. När bygget är färdigt, förbättras det eller så är leken slut. Medan flickor bygger för att KUNNA leka. (4) Även Mawson beskriver en situation då en flicka bygger ett torn med klossar, för att sedan ta med djur för att ge syfte åt bygget och betonar hur flickors lek är av mer sociokulturell natur, med fokus på relationer. (7).

Skillnader i den verbala förmågan, processer och meningsskapandet beskrivs även i konfliktlösning. Flickor tenderar vara mer demokratiska och verbala vid konflikter medan pojkar oftare agerar fåordigt och fysiskt. (7,9) Det faktum att flickor även inkluderar och exkluderar andra genom verbala metoder (9,1) gör det svårare för de vuxna att uppfatta negativt beteende, medan pojkars sätt att agera mer fysiskt aggressivt är lättare att notera. (1) Denham et al (1) beskriver detta som att flickor har högre emotionell intelligens, och att pojkar därför lider större risk att få problem med social kompetens och

hyperaktivitet. Wood (9) lyfter i kontrast upp vuxnas tendens att uppfatta samma egenskaper olika utgående från kön och att vara begränsad av de egna förståelseramarna då barns beteende tolkas.

Narrativet och meningsskapandet är något som även kommer upp i en forskning kring barns ledarskapsstilar. Ledaren i flickgruppen baserar sitt ledarskap på sociala relationer i vänskapsgruppen, medan pojkars ledarskap baserar sig på aktiviteten, även om det fanns några personligheter som oftast tog på sig en ledande roll. Flickors förmåga att skapa scenarion och story i leken, beskrivs även som metod att ta över ledarskapet i en pojkdominerad grupp. Forskningen kunde även konstatera att denna narrativa förmåga, var vad som krävdes av en pojke för att bli accepterad i en flickgrupp (7), vilket hänger samman med, och leder in på den föränderliga dynamiken i maktrelationer, beskriven i följande avsnitt.

7.3 Identitet, relationer och makt i interaktion

Artiklarna (1-7,9) lyfter på ett eller annat sätt upp betydelsen av interaktion, sociala processer och hur detta påverkar barnets uppfattning av sin egen identitet och roll. Speciellt Mawson (7) som undersöker barns ledarskap i olika grupper och Fabes et al (2) som jämför förändringar i barns lekstil, beroende på könskonstellation, lyfter upp intressanta aspekter.

Maktdynamik, sociala processer och grupplek är en komplex blandning av social, fysiska, psykiska, kognitiva och kulturella relationer och kan ta uttryck på många olika sätt. (9) De flesta barn leker med andra barn, men främst med kamrater av samma kön (2,5,7,9) och flickor oftare i dyader och pojkar i större grupper. (2,7) Flickors val av kamrater verkar vara mer statiskt och oberoende av lek. Pojkgrupperna var inte lika fixerade, utan ändrade enligt lek, varigenom även hierarkin förändrades. (7) Då flickor lekte i grupp, var det oftare i blandade grupper, inte med enbart flickor, medan det motsatta konstaterades hos pojkar. Den ovanligaste konstellationen för respektive kön, var parlek med motsatt kön. (2)

Barn leker mest med barn av samma kön (2,5,7,9) vilket stöder det könsstereotypa beteende, framhäver skillnaderna och begränsar möjligheterna. (2). Flera av undersökningarna lyfte även upp hur det könsstereotypa syns tydligare, och verkar vara starkare hos

pojkar (1,2,3,7). Även ökad normativ styrning i korrelation till högre ålder lyftes upp (1,2,3) Endast Hoffman & Powlishta (5) konstaterade att ålder inte korrelerar med könsstereotyp beteende. Forskningen undersökte barns interaktionsstilar som möjlig bakomliggande orsak till könssegregering och kunde konstatera att så inte är fallet, trots att även denna undersökningar konstaterade att åtskiljningen finns. Däremot såg de en korrelation mellan könssegregering och egenskaper som aktivitet och aggression. De barn som platsade i dessa kategorier, både flickor och pojkar, verkade mindre påverkade av åtskiljandet av könen. (5) Författarna spekulerar kring vad detta kan bero på, men bidrar inte med vetenskaplig konklusion. Även Denham et al (1) försökte hitta bakomliggande orsaker, i variabler utanför leken som sådan, genom att fokusera på social- och emotionell kompetens, och kom fram till att grupper och par formuleras utgående från en "emotionell ton" och hur interaktionen byggs upp. Skillnader i denna förmåga som verkar finnas mellan könen, kan således även förklara könsindelningen i lek.

Något som var gemensamt för all grupplek, var att det fanns en ledare. Precis som vid skapandet av innebörd i lek, tenderar flickors ledarskap att vara mer demokratiskt (7) och basera sig på kommunikationsförmåga. (7,2) Flickor använder sin förmåga att skapa story, även för att överta ledarskapet i blandade eller pojkgrupper. Detta påverkade även pojkarnas lek på så sätt att den verbala kommunikationen stärktes. (7) Pojkars lek innehåller en högre grad av aktiv fysisk lek då de leker i enkönade grupper (2) och detta avspeglar sig även i ledarskapet, vilket baserar sig på gester, aggression, och fysisk förmåga där en tydlig hierarki går att urskilja. De barn som hade lättast att förflytta sig till en grupp av motsatt kön, var de som besatt ledaregenskaper som påminde om de som var dominanta i gruppen. Respektive kön tog dock makten i denna grupp, uttryckligen genom att använda sig av den förmåga som låg i kontrast. (7) Det vill säga, flickor tog över pojkars lek genom att skapa story och handling, medan pojkar tog över flickors genom att erbjuda mer fart, spänning och fysiska inslag.

Lek i samkönade grupper förstärker stereotypt beteende, men lek i en grupp av det andra könet har motsatt effekt. Denna skillnad noterades dock inte i blandade grupper med både fler pojkar och flickor, utan endast då majoriteten var av samma kön. Alternativa normer verkar alltså vara öppningen (2,4) och gruppindelningarna påverkas av hur barnet upplever möjligheterna i sin miljö (7,4), vilket igen leder in på den vuxnas roll i förhållande till barnens interaktion. Även om vuxna oftast inte blandar sig i barns fria lek, så erbjuder de situationer då de gör det, fler möjligheter för barnen. (4) Vuxna kon-

trollerar barns valfrihet, även då barn är fria att välja, genom normer och institutionella regler, och barn verkar vara medvetna om denna makt. Flickor tar till exempel oftare med pojkar i leken då en vuxen är nära, eftersom det innebär en hårdare övervakning och leken hålls därigenom lugnare, varför pojkar tenderar att göra motsatsen, då de leker i enkönad grupp där leken oftast är livligare. (2) Vilket leder in på följande fråga kring barnets agentskap, hur det uppfattas och syns.

7.4 Normer och agentskap

Barn är inte bara påverkade av regler och strukturer, utan ändrar även aktivt på dem. Genom leken får barnen en chans att ta kontroll över verkligheten och genom olika roller och scenarion korsa gränser. (9) Hur barnen blir bemötta då de bryter mot normer är av stor vikt. Då barn provar att tillämpa de olika föreställningar de har, konstruerar de uppfattningar utgående från den respons de fått. (6,9) Barn har från tidig ålder en uppfattning om hur man är flicka och pojke på "rätt" sätt (6,3) och Kelly-Ware (6) menar att barn även medvetet undviker normbrytande beteende för att de vill undvika kamraternas reaktioner. I en forskning kring barns könade val av leksaker visade det sig att barnen inte bara trodde att föräldrarna skulle motsätta sig, utan det kom även fram att barnet trodde att föräldern av motsatt kön skulle vara mer accepterande gentemot ett val som korsade gränserna. (3) Vuxna som själv bröt mot normer verkade ha positiv inverkan på barn, och att erbjuda en alternativ diskurs är avgörande. Det måste finnas något att ersätta rådande normer med och barnen måste få en chans att genom alternativ, själva utarbeta förändringar i sina tankestrukturer. (6) En frustration kan uppstå hos barn då de saknar redskap att förverkliga sitt agentskap och denna förmåga är relaterad till social kompetens och problemlösningsförmåga (9).

Agentskap uttrycks inte enbart genom lek, synlig protest, handlingskraft och normöverskridande, utan även att genom kommunikation, viskningar, eller frånvaro av kommunikation, att exkludera och inkludera andra. Tystnad, att frivilligt leka ensam eller att ignorera andras initiativ till lek, är också sätt att visa makt. (9) Kelly-Ware (6) gör en koppling mellan barns kritiskt reflektiva förmåga och förmågan att ifrågasätta även könsnormer.

Självförtroende är något som lyfts upp i två av artiklarna (4,9) däremot finns en könsrelaterad skillnad i hur forskningarna tolkar situationer. Då en flicka hjälper en pojke att

bygga ett torn, genom att ge delar åt honom, beskrivs det som bristande självförtroende. (4) I en liknande situation då en pojke ger klossar åt andra pojkar, nämns inget om bristande självförtroende, utan pojkens agerande beskrivs som ett sätt att få vara med i leken med dessa pojkar av högre status (9). En flicka som drar sig undan ett vulkanexperiment beskrivs som osäker (4) En pojke som drar sig undan lek visar agentskap. (9) Det finns även en tendens i artiklarna att betona flickorna som de som är i behov av stöd mot de förmågor som pojkar i högre grad besitter. (4,8,6) Endast i en artikel (1) lyfts flickor starkare sociala kompetens upp som en åtråvärd egenskap, som bör stödas hos pojkar. Det är även mer accepterat för en flicka att vara ”pojkelig” än tvärtom. (3)

Wood (9) observerar en situation med två pojkar som leker hemlek, och trots att pojkarna uppger att de ofta leker den leken, har ingen av pedagogerna noterat den. Wood frågar sig därför hur starkt heteronormativiteten påverkar vad vi uppfattar och hur vi uppfattar det. Jag frågar mig i diskussionen det samma, gällande artiklarnas metod och tolkningar och hur ett heteronormativt utgångsläge bidrar till att fortsätta producera heteronormativa konklusioner.

7.5 Sammanfattning av resultat

För att ge en mer övergripande bild av resultatet, presenterar jag i följande avsnitt en sammanfattning av de fyra resultatkategorier som lyftes upp i detta kapitel.

- **Den vuxna som motstånd och möjlighet (1)**

Den vuxna är omedveten om sina egna djupt rotade könsroller och stöder därför undermedvetet en reproduktion av dessa, men i den vuxna makten ligger även möjlighet till förändring. Ökad medvetenhet om normer behövs, för att kunna erbjuda alternativa handlingsmönster åt barnen.

- **Feminina narrativ och maskulina processer (2)**

Flickor ger innebörd åt leken genom narrativ och använder även sin verbala förmåga och förmåga att skapa mening, för att få kontroll och vid konfliktlösning. Pojkar fokuserar mer på leken som fysisk, objektrelaterad process där mening och makt fås genom det motoriska och fysiska agerandet. Dessa skillnader i lekens struktur stöder olika egenskaper hos respektive kön.

- **Identitet, relationer och mak i interaktion (3)**

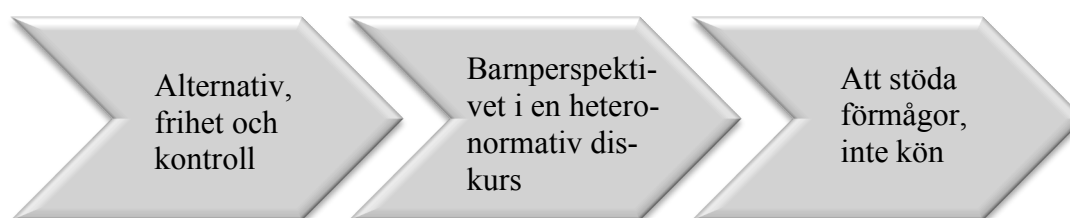
Kontraster till könsnormativt beteende erbjuder öppningar för barnen att kliva ur stereotypa roller. Det ställs snävare stereotypa krav på pojkar, vilka bemöts mindre acceptabelt än flickor då de bryter mot könsnormer. Både vuxna som själva bryter mot mönster, och inflytandet av en grupp av motsatt kön, har uppmuntrande inverkan. Barn anpassar sig även efter de dominanta strukturerna i en gruppen, samtidigt som de använder sig av det motsatta för att få kontroll över leken. Att stöda mångsidighet i gruppkonstellationer, stöder normöverskridande.

- **Normer och agentskap (4)**

Barnets agentskap påverkas av barnets upplevda möjligheter. Synen på leken som "sund" aktivitet, påverkar vilka möjligheter barnet har. Barn visar inte agentskap enbart genom utåtagerande och protest och normbrytning, utan även genom exklusions, tystnad och avståndstagande. Barn har från tidig ålder en uppfattning om hur man är flicka och pojke på "rätt" sätt och behöver stöd och bekräftelse av vuxen i de situationer då dessa normer bryts. Det finns en starkare betoning på hur flickor bör stödjas att uppnå de styrkor som anses maskulina, än tvärtom.

8 DISKUSSION

Jag inleder detta kapitel med att lyfta upp reflektioner kring mitt metodval, dess genomförande och hur det förhåller sig i relation till resultatet. De resultat som presenterades i föregående avsnitt kopplas därefter samman med bakgrund och teoretiska utgångspunkter i resultatdiskussionen, för att bidra med nya perspektiv. Jag diskuterar resultaten i de tre nedanstående kategorierna, vilka bildar en sammanhängande process som leder till praktiska metoder.



Figur 4. Resultatdiskussionen som process mot praktik

8.1 Metoddiskussion

Jag valde att göra en litteraturstudie för att få en överblick av den splittrade forskning som fanns. Jag kunde i vissa avseenden rent analytisk ha vunnit på att kalla min analysmetod diskursanalys i stället för innehållsanalys, men resultatet hade då troligen varit svårare att koppla till praktiska metoder. Det diskursiva inflytande är dock sammankopplat med normer och resulterade därav i en diskurskritisk innehållsanalys, som även angriper forskningarnas styrning. Jag har varit konsekvent i mina analysmetoder och under analysens gång bokfört de olika delmomenten, för att kunna gå tillbaka och kontrollera eventuella oklarheter.

Några av artiklarna (1,3,4) bestod av en två- eller tredelad undersökning varav någon av delarna involverade en strukturerad uppgift eller intervju med föräldrar, vilket kan anses ligga i konflikt med inklusionskriterierna. De övriga delarna av dessa tre forskningar bestod dock av observation och/eller intervjuer med barn på daghem och fokus låg på den fria leken på daghem och hur de egenskaper som undersöktes kom fram i förhållande till föräldrars syn, eller resultat från uppgift, varför jag bedömde artiklarna som relevanta. Samma princip tillämpades på allt material på så sätt att jag återgick till alla

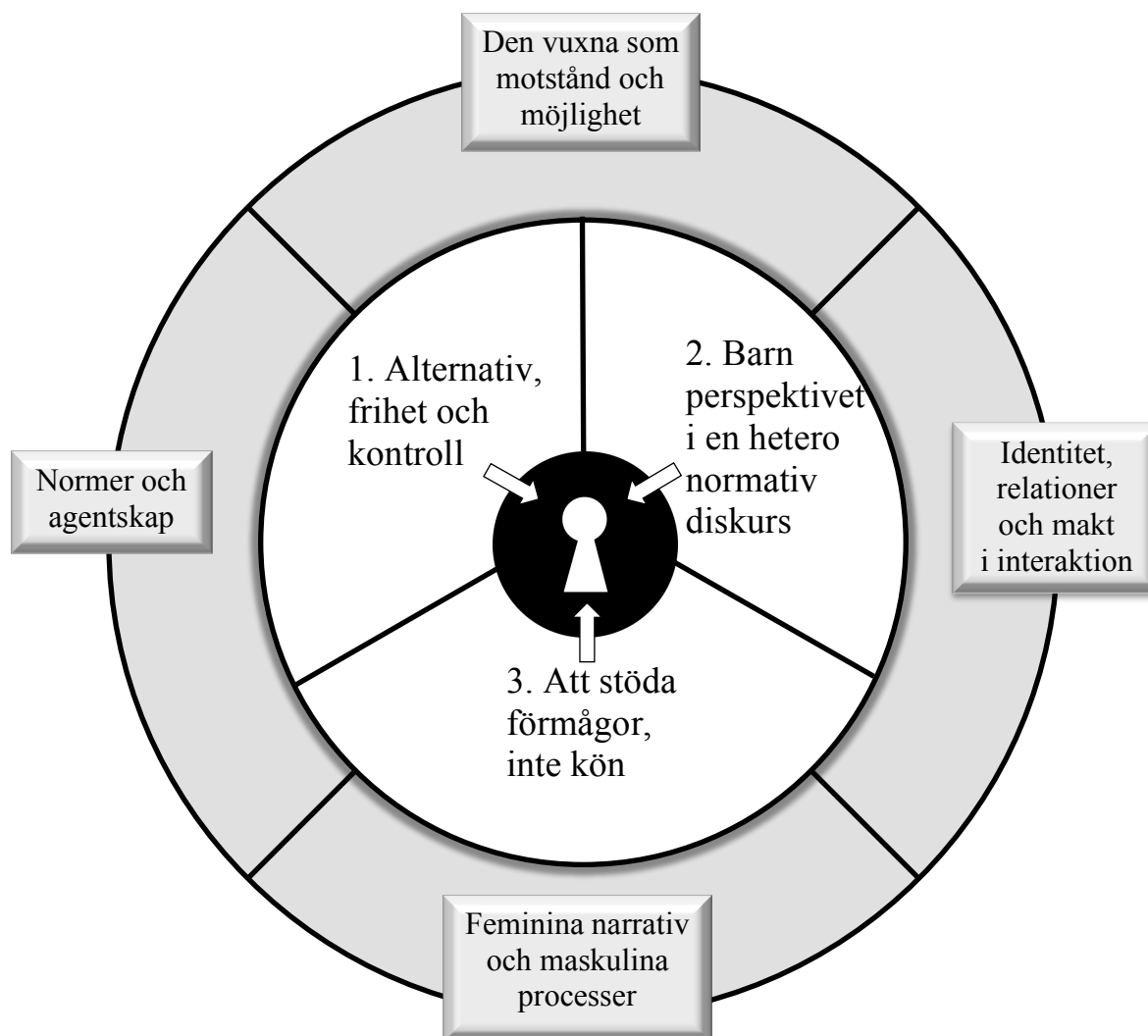
de artiklar (70 st.) som fanns kvar innan jag tillämpade exklusions och inklusionskriterier och dubbelkollade att det inte fanns någon annan artikel som borde ha inkluderats i analysen efter att undantaget lagts till. Ingen sådan artikel hittades bland de exkluderade artiklarna. Jag valde att utesluta utomhus fri lek, eftersom jag ansåg att de sökord jag använt inte kunde ge en heltäckande bild av den delen av lek, utan att några forskningar mer slumpmässigt kommit med på grund av den forskarens ordval.

Att den fria leken var ett område som behövde mer forskning var inget överraskande i sig, men, bristerna och splittringen var större än väntat, varför jag lagt extra vikt vid att inte förvränga sammanhang. Den fria leken som fristående aktivitet ur genusperspektiv är väldigt lite undersökt. Forskning har mer fokuserat på den fria leken ur olika synvinklar, så som det emotionella, fysiska, kommunikativa etc., vilket gjorde att det krävdes en metaanalys på mer djupgående plan för att nå resultat. Ytterligare försvårades analysen av den normstyrning av leken som finns över lag, inte endast ur genusperspektiv. Synen på den sunda, aktiva, lärande leken fungerar dock indirekt som genusformande, eftersom det som ses som "sund" lek uppmuntras, och vad som noteras och anses sunt för flickor, respektive pojkar varierar. Leken beskrivs även konsekvent av samtliga artiklar (1-9), som något "aktivt" och baserar sig på vuxnas tankar om vad som är en aktivitet och detta påverkar vad, vem och vilka situationer som observeras då det forskas i genus och lek. Detta var dock något som föll lite utanför min frågeställning och urvalet av artiklar till detta arbete skulle därför inte ha gett en heltäckande analys av den allmänna synen på lek och hur detta påverkar forskningen, varför jag endast tangerar den diskursen, så långt som heteronormativiteten och barnperspektivet sträcker sig.

Jag fortsätter denna diskussion i de kritiska reflektionerna kring resultat, etik och tillförlitlighet i avsnitt 9.3, där jag även ställer dessa i förhållande till metod.

8.2 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen lyfter jag upp de intressantaste delarna av resultatet och kopplar dem till min bakgrund och referensram. Redogörelsen sker i en problembeskrivande, men lösningsbetonad och förhoppningsvis tankeväckande process. Enligt följande struktur:



Figur 5. Resultatets och diskussionens struktur

8.2.1 Alternativ, frihet och kontroll

Den vuxna makten och omedvetenheten i den vuxnas agerande betonas tydligt i artiklarna (1,3,4,5,6,9), vilket även tidigare forskning bekräftar. (SUO, 2004:37-38) Det konstateras att det krävs lyhördhet och ökad insikt för att kunna erbjuda lika möjligheter (4) för pojkar och flickor, och kunna stoppa den reproduktion och upprätthållande av könsnormer som förekommer inom dagvården. (6) En oförmåga att ge det stöd som skulle behövas för att bryta normer, leder indirekt istället till stödjande och upprätthållande av dem. Även då den vuxna inte styr leken, så kommer rådande normer att göra det (Dolk, 2013:116) Normer är inte bara något som skall motarbetas, utan är även nödvändiga för ett fungerande samhälle (Svaleryd & Hjertson, 2012:67). Även Wahlström (2003:106) påminner om att vi inte kan bli av med normer, men att den vuxna makten även innefattar en möjlighet att erbjuda alternativa normer.

Att ge plats för vad vi kallar frihet, kan således ses som att egentligen ge plats för normativ kontroll. Alternativa normer verkar vara öppningen till förändrade strukturer, framom att fokusera på den omöjliga uppgiften att göra sig av med dem. Bigsten (2015:127) lyfter upp problemet med att friheten begränsas av vad den vuxna uppfattar normativt korrekt, samtidigt som (Emilson & Johansson (2013:64) poängterar att barnen i sin tur långt är begränsade av de alternativ den vuxna erbjuder.

I kontrast till fyra av artiklarna (1,3,6,9) som lyfter upp det faktum att även den vuxna som uppfattar sig medveten, fortfarande i sin insikt är ”offer” för sociokulturell kontext, blir dessa alternativ och friheten att välja, komplexa begrepp. Wood (9) vars forskning var mer diskursivt betonad än de övriga nämner även det komplexa förhållandet mellan agentskap, makt och valmöjligheter. Eidevald (2009:166) menar att lösningen ligger i att fokusera mer på barnet som agent, men att definiera var agentskapet utanför den vuxnas styrning ligger, verkar var lättare sagt än gjort så länge vi fokuserar på den vuxnas styrning. Barnets uttryck för agentskap beskrivs som tystnad, synlig protest, handlingskraft, men även genom kommunikation, så som viskningar, tystnad och valet att leka ensam. (9) Även Markström & Halldén (2009:116-117) instämmer i detta resonemang och hur agentskap uttrycks verkar inte vara en tvetydig fråga, däremot borde vi kanske fundera på varför barnet just i dessa stunder upplevt att det finns de ”mellanrum” som Johannes & Sandvik (2009:60-61) talar om.

Vuxna är alltid i maktposition till barn (Johannesen & Sandvik, 2009:41), och om det som är den vuxna sanningen om vad som är normativt korrekt stöds (3,4,6) och om kunskapen och sanningen, så som Foucault (1980:51-52,92-93) beskriver alltid är producerad inom den diskurs som är producerad av kunskapen, verkar denna fokus på den vuxna makten som dominerande aktör vara en återvändsgränd, som majoriteten av genusforskning kört in i.

Barn leker mest med barn av samma kön (2,5,7,9) vilket stöder det könsstereotypa beteendet. Skillnaderna synliggörs och bildar ett kollektivt subjekt där skillnaderna stärks. (Butler, 2005:37-44) och bekräftelse ges för det som upplevs normativt korrekt (Butler:2007:22-23). Detta begränsar möjligheterna för barnets egentliga fria val. Hur barnen blir bemötta då de bryter mot normer är av stor vikt. (6,9) Olika roller och situationer innebär olika förväntningar på individen (Foucault:781-788,), vilket i sin tur leder till olika bekräftelse i olika situationer. (Alvesson & Sköldberg, 2008:416) De könsstereotypa förväntningar verkar rubbas då barn leker i grupper bestående av både flickor och pojkar. (2) Då barn prövar att tillämpa tankemönster och normer, konstruerar de uppfattningar utgående från den respons de får (6,9) och icke könsstereotypt beteende möts på ett annat sätt av det motsatta könet, vilket i sin tur ger barnet en bekräftelse vars könade betoning blir diffus. Även om också barn uttrycker och har en uppfattning om hur flickor och pojkar 'ska' vara (6,3) så är den ännu inte lika starkt normativt styrd som vuxnas och gränserna blir otydligare i en grupp med barn av båda könen.

Att stöda barns lek med motsatt kön, verkar alltså ge möjlighet till en högre grad av normöverskridande, som är fri den vuxnas könsstyrda bekräftelse. Kelly-Ware (6), menar att barn själva måste få konstruera sina tankar för att uppnå förändrade mönster och (Bromseth & Darj, 2010:33) påpekar att barn måste ges möjlighet att utveckla ett normkritiskt perspektiv.

8.2.2 Barnperspektivet i en heteronormativ diskurs

Den vuxnas förväntningar påverkar barnet och en persons biologiska kön, är oftast vad förväntningar på könsidentitet utgår från (Salmson & Ivarsson, 2015:222, SUO, 2004:37-38) och barn har därför inte så lika möjligheter som de vuxna tror. (Eidevald, 2009:166) vilket även kom fram i analysen. De metoder och förståelseramar som används är alltid ur den vuxnas perspektiv. Dessa ramar handlar heller inte bara om köns-

normer, utan även om synen på den aktiva, sunda leken som beskrivs av Tullgren (2004:61,67) Detta är en syn som även kommer fram i samtliga artiklar (1-9). Den lek som observeras är aktiviteter som den vuxna anser som aktiviteter. Samtidigt konstateras det att det finns skillnader i hur barn bemöts. Samma egenskap uppfattas olika beroende på om det handlar om en flicka eller pojke (1,3) Barnet får bekräftelse för olika saker (Odenbring, 2010:131-144, Teräs, 2010:67-82), och styrs av uppfattningen om hur saker SKA vara, (Emilson & Johansson, 2013:66) och detta förvandlar den sunda leken till en genusfråga. Kombinationen av genus och heteronormativitet skapar den omedvetna styrning (Alasaari, 2013:53) som kom fram i såväl resultatet, som i tidigare forskning. Om ett barnperspektiv alltid innefattar en vuxens tolkning av barnets upplevelse (Sheridan et al, 2010:104) kan man fråga sig vad detta innebär ur en heteronormativ diskurs i kombination med problematiken vi fria val jag lyfte upp i föregående avsnitt. Hur påverkar detta både vad vi uppfattar och framförallt hur vi uppfattar det?

Det ”pojkgiga”, egenskaperna, det maskulina, tilldelas högre status (Svaleryd & Hjertson, 2012:80-81) vilket kom fram på två olika sätt i analysen. Situationer som att flickor lär sig vänta, pojkar får omedelbar tillfredsställelse och så vidare, som till exempel (Hellman, 2010:84-85, Eidevald, 2009:166, Wahlström, 2003:101) lyfter upp nämndes inte alls. Detta hade troligen att göra med att artiklarna hade fokus på den fria leken, och till största delen vuxen frånvaro, medan forskningen som bakgrunden baserar sig på behandlar även andra situationer. Däremot betonade flera av artiklarna (4,8,6) flickors könsstereotypa egenskaper som svagare och talade för att de behövde stödas mot de egenskaper som är könsstereotypt maskulina. Endast en artikel (1) bidrog med motsatsen och då handlade det om social kompetens. Inte närvaro, utan snarare frånvaro, var alltså vad som tydligast lät hegemonin lysa igenom..

Som Connell (2005:30-231) lyfter upp, så innebär den maskulina hegemonin inte makt endast över kvinnor, utan även över de män som inte passar in i de dominanta diskurserna om vad maskulinitet innebär. Det samma som makten grundar sig i fungerar alltså dualistisk som krav och begränsningar, vilket syntes även i att det könsstereotypa beteendet över lag är starkare och tydligare hos pojkar. (1,2,3,7) Dessa krav noterades även i fenomenet att det finns starkare fördomar mot pojkar som bryter mot stereotypt maskulint beteende. Det är mer acceptabelt för en flicka att vara pojkgig, än för en pojke att vara flickig (1,3)

I skillnaderna i hur självförtroende uppfattades (se 7.4) blir det också därför tveksamt om det var pojken som missuppfattades, flickan, båda eller ingendera. Vuxna hade även svårare att notera ”störande” beteende hos flickor (1) för att pojkars var starkare normbrytande. Dessa motstridiga resultat pekat mot, att även om vi ser på den maskulina makten som en fördel för männen, så härstammar denna syn ur samma diskurs som hindrar männen från att utveckla de egenskaper som anses kvinnliga och därigenom upprätthålls strukturen av maskulin dominans. (jmf. Butler, 2005:39)

Då barnet som agent, ställs i konflikt mot de heteronormativa subjekten pojke eller flicka uppstår en diskursiv krock som saknar en definierad balans i rådande forskning. Denna problematik återspeglar sig inte bara i de resultat som lyfts upp i artiklarna, utan även i forskningen som sådan. Butler påpekar (2005:49) att även själva analysen av genus är begränsad av vad som är föreställbart inom en viss kulturell diskurs.

Vilket får mig att fråga hur könsobjektiv en forskning är, då barnet ges möjlighet att sortera leksaker som flick- eller pojsaker (i artikel 3), då dessa två kategorier är de enda alternativ som ges? Indelningen innefattade dessutom en bild på en flicka och en pojke, som i sig tvunget innehöll könsstereotyp utseende för att barnet skulle veta vem som var vem. Och kan man nå resultat som inte påverkas av förutfattade stereotypa könskillnader om man utgår ifrån en genuskodad grund? vilket var fallet i största delen av artiklarna.

Vi kan inte heller förneka könsnormer då detta leder till könsblindhet (9) och även om den sociala verkligheten är så självklar att den är osynlig (Searle, 1997:18, Berger & Luckman 1966:14,33) så måste vi försöka se normer och erkänna att de finns för att kunna arbeta medvetet mot dem (Gergen, 2001:10) Relationen mellan den kunskap vi besitter och den kunskap vi producerar blir igen aktuell och dilemmat paradoxalt. Gergen (2001:10) menar att möjligheter finns där verkligheten känns som mest verklig. Det mest verkliga vi har då det kommer till genus är våra binära könsroller. Det är utgående från dessa som all genusforskning görs.

8.2.3 Att stöda förmågor, inte kön

Resultaten av analysen bekräftade samma skillnader som i tidigare forskning. (t.ex. Wahlström, 2003:82-94) Flickor är mer verbala, leker i par och oftast närmare vuxna, leken är mer emotionell betonad och relationer värdesätts. Pojkars lek är mer fysisk, objektrelaterad, tävlingsinriktad, de leker oftare i grupp och leken är fåordig. (1,2,4,5,6,7,8) Det är också uttryckligen dessa egenskaper respektive kön får uppmuntras för (Odenbring, 2010:131-144, Teräs, 2010:67-82), så utgången är knappast speciellt överraskande. Även de fysiska utrymmena, miljön, hur saker är placerade (4,5) och vilka kombinationer av leksaker som finns i samma rum påverkar valet av lek och signalerar vad som hör ihop med vad. (Alasaari, 2013:33-34,38) Att detta ger olika utgångsläge för utvecklandet av olika egenskaper hos flickor och pojkar (2) är knappast något som kan ifrågasättas, däremot kan vi ifrågasätta varför.

Problematiken i att bryta oss ur relationen mellan möjligheterna för barnets agentskap och den vuxnas makt i ett heteronormativt kontext, jag beskrev i föregående avsnitt kräver, att vi som Foucault (1982:785), skriver, vägrar vad vi är för att veta vad vi kan bli. Öppningen i att barn tryggt skall kunna korsa gränser ligger i alternativ (3,4,6) Tryggheten ligger i bekräftelse (Odenbring, 2010:133-134, Teräs, 2010:82), men inget säger att den bekräftelsen måste utgå från könsnormer. Freeman et al (3) frågar sig:

”How does one claim a genderized identity while casting away the traditional limitations that have defined gender in the past?”

Jag frågar mig, om vi kan ställa denna återkommande fråga på ett annat sätt. Vi kan inte förneka verkligheten kan, men vi kan genom tillräcklig insikt, kliva utanför den i tanken (Berger & Luckmann, 1966:37-38) Hur kan vi påverka strukturer vi själva är offer för? Vad som anses som ”neutralt” bemötande är redan diskursivt förutbestämt av vad som är normativt korrekt och på så sätt använder vuxna omedvetet sin makt att upprätthålla genusstrukturer. (Eidevald, 2009:167-168) Vi kan alltså konstatera att en könsidentitet ohjälpligt formas, utan att vi aktivt funderar på hur vi skall forma den. Identitet skapas genom subjektifiering i förhållande till andra (Butler, 2007:22-23). Behovet av identitet utgående från könskategorisering, är beroende av kategoriseringen av kön, varför jag vill hävda att dessa två knappast kan ligga i obalans i förhållande till varandra och att detta behov av definiera gränser föds ur de kategoriseringar vi har idag, de kategorise-

ringar vi vill motverka. Vi bör därför, på abstrakt plan, ta avstånd från tanken på att skillnaderna definieras av könsroller och närmas oss frågan på ett annat sätt.

Borde vi istället leta efter normer som inte kontrollerar oss lika starkt, för att komma åt att påverka de som gör det? Butler (2005:37-44) beskriver problematiken med hur ett åtskiljande krävs för att arbeta mot skillnader, men samtidigt innebär åtskiljandet ett förstärkande av det kollektiva subjektets tilldelade egenskaper. Normerna stärks av ett sorts "vi och dom" tänkande. (Bromseth & Darj, 2010:36-37) Genom att tillämpa denna problematik ur ett lösningsinriktat perspektiv blir frågan istället hur vi kan skilja på skillnader utan att skilja på dem.

Analysen avslöjade ett återkommande tema av skillnader, som är kopplade till könsroller så som de ser ut idag, men som även går att åtskilja från könen som fristående egenskaper. Flickors meningsskapande och narrativ och pojkars objektrelaterade processer. Dessa kom upp i samtliga artiklar (1-9) i olika sammanhang, som ledarskap, konfliktlösning, lekstil, lekens syfte, med mera. Egenskaper som kopplades ihop med flickor var till exempel starkare verbal- och emotionell förmåga, en förmåga att skapa story i lekar, värdesättande av demokrati, medan pojkars styrkor visade sig bland annat genom att våga ta för sig mer, ivrigare att pröva på sådant som kändes lite spännande, fysiskt aktivare, samt ett objektsrelaterat tänkande som stödde problemlösning och användning av verktyg.

Vad som skiljer denna åtskillnad från att åtskilja könsroller som sådana är att det inte är innebär antingen eller! De innehar inte de binära positioner som könsroller har. I vår heteronormativa värld definierar man sig antingen som man eller kvinna, pojke eller flicka. Både och är inte normativt begripligt. (Butler, 2005) Däremot går det alldeles utmärkt att ha både en stark verbal förmåga och var fysiskt aktiv på samma gång.

Då barnet lekte i barngrupper av motsatt kön blev denna gräns mindre skarp (2) och det intressantaste var kanske detta fenomen i samband med hur barnet blev accepterat i den andra gruppen på grund av icke könsstereotypa egenskaper, samtidigt som det var de könsstereotypa egenskaperna som gjorde barnets insats värdefull. (7) Förmågor som den andra saknade blev en sorts kunskapsmakt och den gemensamma förmågan blev nyckeln till den låsta dörren. Nyckeln till agentskap.

Varje handling innehåller potential, det finns både motstånd och möjlighet i samma agerande. (9) Vi måste tro på barnet som aktiv aktör, kapabel att fatta egna beslut (James & James, 2008:9-11) även inom genuspedagogiken. Det måste finnas alternativ, något att ersätta de rådande normerna med, och framför allt så måste barnet själv få utarbeta dessa strukturer för sitt tänkandet. (6,4) Barnen behöver ges verktyg för att nå egna lösningar, inte tilldelas de vuxnas lösningar!

9 KONKLUSION

Den vuxnas omtalade makt och dolda styrning finns närvarande i all forskning och beskrivs som en hopplös ond cirkel i kombination med ett konstaterande att vi måste göra något åt det. Detta har vi konstaterat skrämmande länge. Även jag understryker och understöder behovet av mer insikt och medvetenhet hos personalen och jag vill även betona utbildningarnas ansvar i detta. Däremot vill jag också understryka att det finns gränser på vad man kan kräva av pedagoger, som trots allt bör besitta en bred kunskap om alla sidor av barnets utveckling och behov. Jag efterlyser därför en ökad allmän genusmedvetenhet, i kombination av tydligare konkreta arbetsmodeller, som alla kan tillämpa, inte endast de som har ett specialintresse för genus. Forskning har även konstaterat att vi bör fokusera mer på barnet som agent i denna process, för att nå förändring. För att definiera barnet som agent, måste vi börja ställa de gamla frågorna på nya sätt och fundera hur vi kan göra det, inte bara att vi borde göra.

9.1 Att stöda barnet som aktiv agent

Resultaten visade att skillnader i barnens lek och agerande i många olika situationer, gick att återkoppla till förmågor och egenskaper, framom själva aktiviteten. Det kom på så sätt fram att återkommande styrkor hos flickor respektive pojkar var de samma, trots att forskningarna hade fokuserat på olika saker ur olika perspektiv. Barn leker även oftast med barn av samma kön, vilket stärker könsstereotypa egenskaper. På grund av de generella skillnader som oftast påträffas i pojkars grupplek jämfört med flickors dyader har barnen väldigt olika utgångsläge för vilka egenskaper de får möjlighet att öva upp.

De barn som besatt även icke könsstereotypa förmågor, kunde lättare förflytta sig till, och bli accepterad i lek med motsatt kön. Samtidigt som barnet ifråga vann respekt i gruppen på basen av de förmågor som var typiska för det egna könet. Grupplek med motsatt kön innebar öppnande av möjligheter fria från vuxen styrning, genuina alternativ för barnen. I lek i blandade grupper var könsgränserna inte lika tydliga. En lösning kan alltså ligga i att stöda dessa förmågor som verkar stöda lek med motsatt kön. Dessa kan stärkas, utan att vara på bekostnad av något annat. De kategoriseras inte som motpolar så som manligt och kvinnligt, det ena utesluter inte det andra. Vi bör inte neka barnen de förmågor de har, utan stärka de förmågor de inte har. Vi bör sträva till att jobba för, och inte emot! Varför jag väljer att tala om *normöppnande*-, framom *normkritisk* pedagogik. Vi behöver vara medvetna om begränsningarna, men fokusera på möjligheterna.

Att stöda förmågor är dock inte enda lösningen, utan det krävs parallellt arbete med andra faktorer, så som den fysiska miljön och vad den vuxna förmedlar med förverkligandet av sin egen könsroll. En vuxen som själv vågar trotsa normer, öppnade nya upplevda möjligheter för barnen. En lösningsinriktad metod, verkar således inte i första hand handla om att bryta normer på ett direkt sätt, eftersom vi då aldrig kommer ifrån den vuxnas egna styrning. Barnet bör få konstruera sina egna tankemönster och skapa sina egna strukturer. Den vuxnas uppgift blir istället att stöda det som stöder barnet att förverkliga sitt agentskap – att ge dem redskap, inte färdiga lösningar. Och att stöda barns kritiska tänkande över lag, är något som inte kan betonas tillräckligt!

Ytterligare forskning med fokus på dessa egenskaper krävs för att utarbeta en medveten metod, men här kan ligga en öppning. Framförallt då stödande av dessa förmågor är något som faller innanför det naturliga tänkandet inom dagvården. Den kunskapen finns redan, vi måste helt enkelt lära oss att tillämpa den på ett annat sätt!

9.2 Diskursiva krockar och tvetydigheter i objektiviteten

Jag beskrev redan i bakgrunden att det fanns en viss förvirring då det gällde hur relationen mellan åldersrelaterad makt och den maskulina makten tolkades. Inte heller någon av artiklarna beaktar förhållandet, trots att dessa kommer tydligt fram och leder till olika tolkning av liknande situationer. Jag kan inte låta bli att fråga mig hur den Foucaultinspirerade etablerade synen på makt inom genusforskning, påverkar resultaten. Hans

tankar är övergripande, tillämpbara på allt och därför även svår att kritisera eller motsätta sig. Inte heller jag motsätter mig dem, men jag anser att de tillämpas lite för okritiskt. Ironiskt nog - de tillämpas, utan tillämpning av sig själva.

Motstridiga paradig möttes även då barnperspektivet kolliderade med heteronormativiteten. Denna konflikt mellan barnets agentskap och förväntningarna på det könade subjektet, ledde till ytterligare frågor, men gav även öppningen till ett nytt perspektiv på hur man kan ge barnet verktyg och genuina valmöjligheter.

Vi behöver ett nytänkandet då vi ser på maktförhållandet mellan könen. Dels bör vi komma ifrån flickor som de "svagare" och börja framhäva de egenskaper som anses feminina som något positivt. Vi bör inte fokusera på att höja statusen på flickor som subjekt, utan höja statusen på de egenskaper som kopplas ihop med flickor, vilket vi gör genom att stöda tidigare nämnda egenskaper hos respektive kön. På så sätt höjs även subjektets status. Att göra tvärtom, att jobba utgående från det kollektiva subjektet bara stärker skillnader och ger ett utgångsläge i betoning på underlägsenhet och hur statusen kan höjas *mot* det maskulina. Och sist, men inte minst, det som får väldigt lite uppmärksamhet i genusforskning på daghem, är hur denna makt, fungerar som krav och förtryck även på pojkar. Analysen visade tydligt att det inte är lika acceptabelt för pojkar att bryta mot stereotypa könsroller. Redan det att vi har ett ord som "pojkflicka", men saknar motsvarande ord för pojkar, säger en hel del. Att kalla en pojke flickig har negativ betoning och hänvisar till egenskaper som inte uppfattas acceptabla för en pojke att ha. Objektiviteten behöver omprövas på basen av andra grunder än kön.

9.3 Kritiska reflektioner

Jag har genom hela arbetet försökt tillämpa ett kritiskt perspektiv, men lyfter här ännu upp etiska aspekter och reflektioner kring resultatet och dess tillförlitlighet. Mina tre överlappade teoretiska perspektiv (Barnperspektiv/Socialkonstruktivism/Normkritik) bildade en fungerande kombination och gav mig en möjlighet att nå de motstridigheter och öppningar som en entydigare syn hade missat. Dessa perspektiv representerar även långt mitt naturliga tankesätt, vilket underlättade en samtidig tillämpning. Jag fick svar på båda mina forskningsfrågor och kunde även bidra med några nya perspektiv på hur man kan arbeta mot det eviga ekorrhjulet av dold styrning i frihet.

Jag vill dock betona begränsningarna av en litteraturstudie. De resultat jag kom fram till gällande skillnader i pojkars och flickors narrativ och processer, var genom att analysera situationer beskrivna av andra forskare. Det vill säga samma forskare jag påpekar att uppfattar och observerar olika saker hos flickor och pojkar på grund av sin egen heteronormativa styrning. Ytterligare empirisk forskning krävs således, för att definiera och fördjupa inblicken i dessa skillnader.

Att den heteronormativa styrningen i själva forskningarnas utgångsläge skulle komma fram så starkt, var en överraskning. Jag hade ursprungligen föreställt mig att svaren på min forskningsfråga skulle uppstå ur artiklarnas forskningsresultat, inte att jag skulle hitta svar i forskningens genomförande. Jag inser dock hur den kritik jag lyfter upp gällande kunskapsproduktion och diskurser går att rikta tillbaka även mot denna forskning. Hur kan vi påverka och analysera strukturer vi själva är offer för? Genom djup insikt kan vi tänja på gränserna och göra det möjligt till viss mån, vilket är tanken jag baserar utgångsläget för min forskning på. Det finns dock alltid en risk med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, att man förlorar kopplingen till verkligheten, då allt plötsligt verkar styras av normer och diskurser och all sanning kan ifrågasättas. Både detta arbetes teoretiska bakgrund och min egen arbetserfarenhet och insikt i dagvården gjorde det dock möjligt för mig att, trots abstrakta utsvävningar, återkomma till praktik.

Begreppet "hen" blev inte aktuellt inom ramen för denna undersökning, dels då fokus låg på den fria leken och dels för att de analyserade artiklarna var skrivna på engelska. Resultatet av denna forskning motiverar dock till ifrågasättande av användningen av detta begrepp, som beroende av situation, både kan innebära könsblindhet, eller att öppna alternativ. Ett annat aktuellt dilemma som inte kunde granskas i denna analys var hur personalens inställning till jämställdhet påverkar. En missuppfattning om vad jämställdhet innebär och en syn på att könsstereotypa roller inte bör arbetas mot, är något jag både som förälder och pedagog har upplevt. Även andra faktorer som föräldrars attityd och samhället i stort, låg utanför ramarna för denna analys, men påverkar även arbetet på daghem.

Ytterligare forskning behövs på många områden, varför jag även lyfter upp frågor, inte bara svar. Jag ser även frågorna som en av de viktigaste delarna av resultatet, eftersom utveckling ligger i ständig reflektion och ifrågasättande av det vi upplever självklart.

9.4 Förslag på vidare forskning

Många frågor uppstod, men en av de viktigaste var kanske hur och om man kan arbeta kring könsnormer genom att stöda de olika könstypiska, men ändå åtskilda egenskaper, som fungerade som broar då pojkar förflyttade till flickors lek och vice versa. Dessa relaterade till det jag kallade för narrativ och processer och skulle även vara intressanta att studera hos de barn som konsekvent tydligt bryter mot könsroller – finns samma mönster hos dem? Att uttryckligen framhäva hur man i praktiken kan stöda barnets agenskap, utan den vuxnas förutfattade mening om vad barnet skall styras mot, behöver utforskas mera!

Maktförhållanden mellan åldersrelaterad och den maskulina makten behöver tydliggöras och även hur denna makt fungerar som förtryckande ur pojkars perspektiv.

Den återkommande ”sunda” lekens bildningsideal och hur pojkars lek upplevdes mer ”disturbing” behöver även ställas i relation till könsroller och hur vi med detta utgångsläge tolkar barns lek. Ytterligare forskning, och ett mer kritiskt reflektivt utgångsläge för den empiriska forskningen behövs på alla dessa områden.

KÄLLOR

- Alasaari, N. 2013, *Lasten leikkiä – sukupuolitietoinen näkökulma päiväkodin arkeen*, Turun Yliopisto, 91s.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. 2008, *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, 2:a upplagan, Lund:Studentlitteratur, 598s.
- Alvesson, M. 2014, *Kommunikation, makt och organisation – Närläsning och multipla tolkningar*, Lund:Studentlitteratur, 191 s.
- Berger, P. L. & Luckmann, T., 1966, *The Social Construction of Reality*, Penguin Books, 249s.
- Bigsten, A. 2015, *Fostran i förskolan*. Göteborgs Universitet, 240 s.
- Bromseth, J. & Darj, F. 2010, *Normkritisk pedagogik – Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala universitet, 290s.
- Butler, J., 2005, *Könet brinner*, Stockholm:Natur och kultur, 330s.
- Butler, J., 2007, *Gender trouble*, New York:Routledge, 236s.
- Butler, J., 2015, *Senses of the Subject*, New York:Fordham University Press, 217 s.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J.W., 2005. Hegemonic Masculinity – Rethinking the Concept, *Gender & Society*, No. 19, s. 829-859
- Connell, R. & Pearse, R., 2015, *Gender In World Perspective*, Third edition, Cambridge:Polity Press, 184 s.
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hacney, R., Caswell, C. & DeMulder, E., 2001, Preschoolers at play: Co-socializers of emotional and social competence, *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 25, No. 4, s. 290-301.
- Denscombe, M. 2000, *Forskningshandboken*, Lund:Studentlitteratur, 292 s.
- Denscombe, M. 2014, *Forskningshandboken – för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna*, Lund:Studentlitteratur, 445s.
- Dolk, K. 2013, *Bångstyriga barn – Makt normer och delaktighet i förskolan*, Stockholm:Ordfront förlag, 299s.
- Eidevald, C. 2009, *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping Universitet, 220 s.
- Emilson, A. & Johansson, E., 2013, Participation and gender in circle-times situations in preschool, *International Journal of Early Years Education*, Vol. 21, No. 1, s. 56-69.
- Fabes, R. A., Lynn Martin, C. & Hanish, L. D., 2003. Young Children's Play Qualities in Same-, Other-, and Mixed-Sex Peer Groups, *Child Development*, Vol. 74, No. 3, s. 921-932.
- Finlex. *Barnskyddslag (2007/417)* Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2007/20070417?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=barnskyddslag> Hämtad: 21.4.2016.
- Finlex. *Lag om småbarnspedagogik 1973/36* Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=sm%C3%A5barnspedagogik>, Hämtad: 21.4.2016.
- Foucault, M., 1980, *Power/Knowledge – selected interviews and other writings 1972-1977*, New York:Pantheon, 282s.
- Foucault, M., 1982, The Subject and Power, *Critical Inquiry*, Vol. 8, No. 4, s. 777-795
- Folkhälsan, *Ett mer jämställt dagis*. Tillgänglig: <http://www.folkhalsan.fi/startside/Varverksamhet/Ma-bra/Jamstallldhet/Jamstallldhet-pa-dagis/> Hämtad 21.4.2016
- Forsberg, C & Wengström, Y. 2013, *Att göra systematiska litteraturstudier*, Stockholm:Natur & Kultur, 219s.

- Frankel, S. 2007, Researching Children's Morality: developing research methods that allow children's involvement in discourses relevant to their everyday lives, *Childhood today*, vol. 1, Issue 1, e-paper 25s
- Freeman, N. K., 2007. Preschoolers' Perception of gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviours: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden truths?, *Early Childhood Educational Journal*, Vol. 34, No. 5, s. 357-365.
- Friberg, F. 2006, Dags för uppsats – vägledning för litteraturbaserade examensarbeten, Lund:Studentlitteratur, 154s.
- Gens, I. 2007, *Myten om det motsatta könet*, Stockholm:Ideimperiet, 176s.
- Gergen, K. J., 1997. Constructing Constructionism: Pedagogical Potentials, *Issues in Education*, Vol. 3, No. 2, s.195-200.
- Gergen, K. J., 2001, *Social Construction in Context*, Sage Publications, 221s.
- Gustavsson, A. (red), 2004, *Delaktighetens språk*, Stockholm:Studentlitteratur, 237 s.
- Hallström, J., Elvstrand, H. & Hellberg, C., 2015. Gender and technology in free play in Swedish early childhood education, *Int J Technol Des Educ*, Vol. 25, s. 137-149.
- Hellman, A. 2010, *Kan Batman vara rosa – förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborgs Universitet, 255s.
- Hoffman, M. L. & Powlishta, K. K., 2001. Gender Segregation in Childhood: A Test of the Interaction Style Theory, *The Journal of Genetic Psychology*, Vol. 162, No. 3, s. 298-313.
- Jacobsen, D. I. 2012, *Förståelse, beskrivning och förklaring – Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete*, Lund:Studentlitteratur, 327s.
- James, A. & James, A. 2008, *Key Concepts in Childhood Studies*, London:Sage Publications, 152s
- Johannesen, N. & Sandvik, N., 2009, *Små barns delaktighet och inflytande*, Stockholm:Liber, 115.
- Johansson, E. & Pramling Samuelson, I. 2006, *Lek och läroplan – Mötet mellan barn och lärare i förskola och skola*, Göteborgs Universitet, 216s.
- Katainen, R. 2015, *Tasa-arvoinen kohtaaminen päiväkodissa – Kouluttajan opas*, Helsinki:Naisasialiitto Unioni ry., 51s
- Kelly-Ware, J., 2016. "What's he doing that for? He's a boy!": Exploring gender and sexualities in an early childhood setting, *Global Studies of Childhood*, Vol. 6, s. 147-154.
- Kenneally, N. 2015, "Be Careful" Using our words as a discursive exploration of early childhood educators regulating childrens play, *Global studies of childhood*, Vol. 5, No. 3, s. 255-265
- Krippendorff, K., 2013, *Content Analysis – An Introduction to Its Methodology*, SAGE Publications, 441 s.
- LPFÖ, 2010. *Läroplan för förskolan*. Tillgänglig: Skolverket http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442 Hämtad 3.4.2016
- Markström, A-M. & Halldén, G. 2009, Children's Strategies for Agency in Preschool, *Children & Society*, Vol. 23, s. 112-122.
- Mawson, B., 2010. Gender and leadership styles in children's play, *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 35, No. 3, s 115-123.
- Molin, M., Gustavsson, A. & Hermansson, H-E., 2008, *Meningsskapande och delaktighet – om vår tids socialpedagogik*, Göteborg:Daidalos, 261 s.

- Månsson, A. 2000, *Möten som formar – Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö universitet, 251s
- Odenbring, Y. 2010, *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar – könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*, Göteborgs Universitet, 221s.
- O'Loughlin, *The Subject of Childhood*, New York:Peter Lang Publishing, Inc, 234s.
- OPH,2015. Opetushallitus, tiedotteet. Tillgänglig:
http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteita_valmistellaan_opetushallituksessa Hämtad 3.4.2016
- Patel, R. & Davidson, B. 2011, *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, Lund:Studentlitteratur, 149S.
- Pramling Samuelson, I. & Sheridan, S. 2006, *Lärandets grogrund*, Lund:Studentlitteratur, 152s.
- Salmson, K. & Ivarsson, J. 2015, *Normkreativitet i förskolan – om normkritik och vägar till lika behandling*, Linköping:OLIKA förlag AB, 325s.
- Searle, J. R., *Konstruktionen av den sociala verkligheten*, Göteborg:Daidalos, 247 s.
- Sheridan, S., Pramling Samuelson, I. & Johansson, E. 2010, *Förskolan – arena för barns lärande*, Stockholm:Liber, 157.
- Stiftelsen Sedmigratsky, Tillgänglig: <http://www.sedmigratsky.fi/> Hämtad 20.7.2016
- STM, 2016. Tillgänglig: <http://stm.fi/tasa-arvo/lainsaadanto> Hämtad 21.4.2016
- Svaleryd, K. & Hjertson, M. 2012, *Likabehandling i förskola och skola*, Stockholm:Liber AB, 240s.
- SvD, Ernsjö, T, 2011, Svenska Dagbladet. Tillgänglig: <http://www.svd.se/den-frialeken-ar-nastan-fanigt-hyllad> Hämtad 22.4.2016.
- TAKP, Tasa-arvoinen kohtaaminen päiväkodissa. Tillgänglig:<http://www.tasa-arvoinenvarhaiskasvatus.fi/hanke/> Hämtad 3.4.2016
- Tannock, M., 2011. Observing children's rough-and-tumble play, *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 36, No. 2, s. 13-20.
- Teräs, T. 2010, *Tasa-arvoinen varhaiskasvatus – tapaustutkimus sukupuolesta ja tasa-arvosta päiväkodin arjessa*, Helsingin Yliopisto, 141s.
- Tullgren, C. 2004, *Den välreglerade friheten – Att konstruera det lekande barnet*, Malmö högskola, 143s.
- Unicef, *FN:s Konvention om barns rättigheter*. Tillgänglig:
<https://unicef.se/barnkonventionen> Hämtad 30.4.2016
- VASU, 2005. Grunderna för planen för småbarnsfostran. Stakes handböcker. Tillgänglig: STAKES https://www.thl.fi/documents/605877/747474/vasu_svenska.pdf Hämtad 3.4.2016
- Wahlström, K. 2003, *Flickor, pojkar och pedagoger*, Stockholm:Sveriges Utbildningsradio, 222s.
- WHO, 2016, *Definition of 'Participation'*, Tillgänglig: <http://www.who.int/gender-equity-rights/understanding/participation-definition/en/> Hämtad 15.5.2016
- Wood, E. A., 2013. Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse, *International Journal of Early Years Education*, Vol. 22, No. 1, s. 4-18.
- Wyness, M. 2012, Children's participation and intergenerational dialogue:Bringing adults back into the analysis, *Childhood*, vol. 20, s. 4429-4442.

BILAGOR

Bilaga 1.

Normöppnande pedagogik - implikationer för daghemspraktik

Jämställdhet innebär inte att göra flickor "pojliga" och pojkar "flickiga", utan om att alla barn skall ha samma möjligheter att utvecklas utgående från de individuella förutsättningarna. Könblindhet, det vill säga att inte se/medge de skillnader som finns är inte heller jämställdhet. Vi måste medge att det finns skillnader mellan könen idag, för att kunna arbeta mot traditionella könsnormer, men vi måste även hitta annat att arbeta FÖR än könsnormerna i sig, för att inte fortsatt reproducera samma mönster.

Normkritiskt tänkande och genusmedvetenhet är inte ännu en arbetsuppgift som man skall hitta tid för, utan ett förhållningssätt som bör finnas i bakgrunden hela tiden, inte enbart i specifika situationer. Det krävs medvetenhet om hinder, men fokus på möjligheter.

Min forsknings fokus låg på lek och jag tar därför inte ställning till samlingssituationer, barnlitteratur, matsituationer etc., men de övergripande principerna i följande verktyg, kan med fördel tillämpas även i dessa situationer.

DEN FYSISKA MILJÖN

- Fundera över hur den fysiska miljön är utformad. Hur mycket plats ges de olika lekarna. Vem och vad får mer fysiskt utrymme? Hur är de placerade och vad finns tillgängligt. Vilka lekar befinner sig där det finns mest vuxenövervakning?
- På vilket sätt har ni valt att kombinera lekar i de tillgängliga utrymmena? Försök att blanda sådant som anses "flickigt" med vad som anses "pojligt". Detta ökar inte bara alternativen i leken, utan har ett starkt normativt budskap av acceptans. Det uppmuntrar även till lek med de motsatta könet.

DEN VUXNA SOM FÖREBILD

- Vuxna som själva bryter mot normer har stor inverkan på vad barnet upplever som möjligheter i agerandet. Hur ofta bryter ni själva mot könsnormer? Se det som en arbetsuppgift, inte som att kompromissa er egen identitet. En del av oss är inte musikaliska och tycker inte om att sjunga, få av oss ifrågasätter dock att detta är något man helt enkelt gör då man arbetar på daghem eftersom det stöder barnets utveckling på många sätt. Försök att se på genusmedvetet arbete på samma sätt då ni väljer vilka av barnens (fria) lekar och aktiviteter ni deltar i. Gör också sådant som ni inte brukar!
- Fundera också hur ni på ett kreativt sätt kan involvera föräldrar i denna process, utan att nödvändigtvis uttala att det är vad ni gör. T.ex. då ni ordnar

morsdags och farsdagskaffe. Innebär morsdag ljusröda blommor och hjärtan, eller kunde man ha en mammor mot barn fotbollsmatch istället? Möjligheterna är oändliga, fundera på vad som passar er grupp.

ETT KRITISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL KÖNADE EGENSKAPER

- Undvik att använda könsladdade uttryck, göra antaganden och automatiskt koppla ihop flickor med prinsessor och ljusrött och pojkar med bilar och superhjältar. Fundera också över ord som till exempel brandMAN – vad signalerar det?
- Använd aldrig könet som en motivering till varför en handling inte är acceptabel; "så gör inte pojkar/flickor".
- Fundera över när och hur barnet får bekräftelse. Berömmar ni pojkar då de är starka och modiga och tar för sig, eller då de är tysta, stillsamma och väntar och flickor tvärtom? Prova på att göra även motsatsen. Inte sluta berömma för de ni tidigare berömt, men att göra både och.
- Då ni kommenterar t.ex. barns kläder eller utseende, fundera också NÄR ni gör det. Inte bara om ni uppmärksammar flickor eller pojkar mer, utan för VAD ni uppmärksammar dem. Är en flicka "fin" då hon har en ny glittrig ljusröd klänning? Får hon någon reaktion alls då hon har på sig något som uppfattas mer könsneutralt eller pojktigt? Det som barn får bekräftelse för, stärks.
- Reflektera över om det finns könsrelaterade skillnader i hur man uppfattar vad som är FINT, MODIGT, SJÄLVSÄKERT etc. Finns det skillnad i innebörden i dessa begrepp utgående från kön? Vilka föreställningar finns om en modig pojke och hurudana om en modig flicka? Finns det olika sorters mod?

KONFLIKTLÖSNING

- Forskning visar att flickor oftare är de som förväntas förstå och ha överseende. Fundera aktivt på hur ni agerar då konflikt uppstått.
- Detta gäller i vissa fall tvärtom, då pojkar oftare agerar fysiskt utåt och lättare uppfattas som de "störande" i leken. Flickors aggressiva beteende är av mer verbal karaktär och noteras därför inte lika tydligt av vuxna. Vem är det som måste gå bort från leken då den eskalerar till något som uppfattas för livligt?

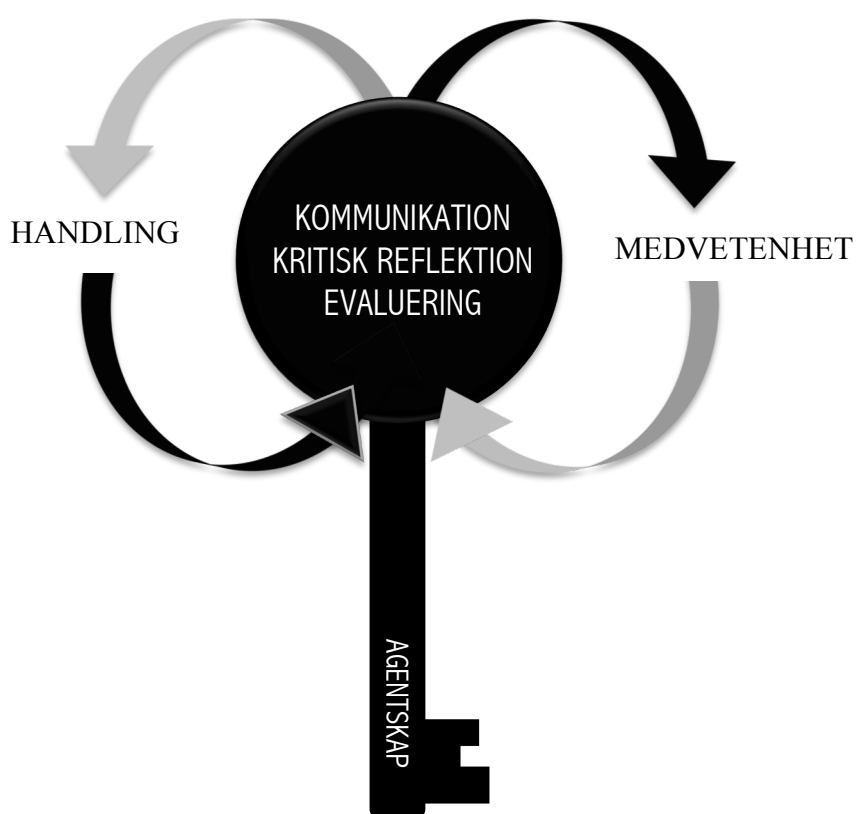
ATT STÖDA AGENTSKAP – att inte erbjuda, utan att öppna alternativ

- Då barnen uttrycker uppfattningar om hur flickor och pojkar "ska" vara, bekräfta barnets tankar, men erbjud även nya alternativa tankesätt. Till exempel genom att bekräfta att det "kanske oftast är flickor som har nagellack, men att pojkar också kan ha det"
- Erbjud fler valmöjligheter genom att fråga mer och anta mindre. T.ex. då det gäller vilken färg barnet föredrar på handskarna du letar efter bland daghemmets lånekläder.

- Försök stöda och uppmuntra till lek i blandade grupper. Detta öppnar upp bredare ramar för vad som är acceptabelt i leken och könsgränserna blir otydligare.
- Fundera på vad ni kallar olika lekar och rum, t.ex. "hemlek" – namnet i sig innehåller en styrning av vad leken ska innehålla.
- Fokusera mer på vilka egenskaper ni kan stöda, än på vilka normer ni kan motarbeta.
- Tänk extra på att stöda de egenskaper som anses icke könsstereotypa hos respektive kön. Att stöda dessa innebär absolut inte att motarbeta motsatsen, utan att erbjuda de möjligheter barnet annars inte har! Det betyder inte heller att göra tvärtom. Dessa förmågor (se avsnitt 8.2.3) innebär verktyg för barnet att själv överskrida normer.

REFLEKTION OCH EVALUERING

- Försök hålla en öppen dialog i personalen. Ta små steg och ställ delmål. Reflektera över vad ni vill, vad ni gör, hur det gick och vad ni kan göra annorlunda. Och ge inte upp för lätt, förändringar tar tid.



Figur 6. Kontinuerlig reflektion och kunskapsutveckling

VÅGA PROVA, VÅGA GÖRA MISSTAG OCH VÅGA FÖRSÖKA PÅ NYTT!
 Varje daghem, varje vuxen och varje barn är unikt - Det finns ingen lätt lösning.